UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON1 – ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION, ACADEMIE DE LYON

LE JEU LUDO-EDUCATIF, UN DECLENCHEUR DE MOTIVATION POUR LES ELEVES DE BAC PRO ?

MEMOIRE présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation)
Mention 2nd degré : professorat en lycée professionnel.
Par :

BACCOT Emmanuel

Sous la direction de Madame POYET Françoise

Examinateurs :

POYER Françoise
ACIOLY-REGNIER Nadja

Année 2018-2019 **N° d'étudiant :** 11812599

Résumé

Ce travail de recherche a pour but de définir si l'usage du numérique dans l'enseignement peut être une source de motivation pour apprendre l'anglais en classe. Il aborde les différents types d'apprentissage grâce notamment à la typologie de Kolb, et les différents types d'apprenants, puis se penche sur les différentes méthodes pédagogiques. Ensuite, il traite du concept de motivation en lui-même avec l'aide de la pyramide des besoins de Maslow et de la théorie d'auto-détermination de Deci et Ryan, avant de s'intéresser à la typologie des jeux sérieux. Dans une seconde partie, ce travail explique un dispositif numérique établi en classe pour tenter de faire le lien entre les TICE et la motivation chez les élèves, et discute des résultats de ce dispositif grâce à un questionnaire permettant de faire un parallèle avec un cours classique. Il apparaît, pour conclure, que les TICE ont un impact positif sur la motivation de l'apprenant.

Mots clefs

Numérique ; Motivation ; Jeux ludo-éducatifs ; Auto-détermination ; Apprentissage.

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier Mme Françoise POYET, ma directrice de mémoire pour sa sollicitude, sa disponibilité et son aide tout au long de l'année, ainsi que Mme Isabelle Guillemard, ma responsable de Master, pour son appui.

Je tiens ensuite à remercier l'équipe pédagogique de mon lycée, qui m'a permis de travailler dans des conditions idéales.

Enfin je remercie ma famille et Lola pour leur patience et leur soutien.

SOMMAIRE

Résumé 2
AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS 3
INTRODUCTION 5
PARTIE 1 – LES MODELES THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE, DE LA MOTIVATION ET DU JEU SERIEUX. 7
1. 1 Les différents types d'apprentissage. 8
1.1.1 La typologie de Kolb. 8
1.1.2 Les différents types d'apprenants. 11
1.1.3 Les méthodes pédagogiques. 12
1.2 La motivation chez l'apprenant. 14
1.2.1 Le concept de motivation. 14
1.2.2 La pyramide des besoins de Maslow. 14
1.2.3 Limites de la pyramide de Maslow. 18
1.2.4 Théorie de l'auto-détermination de Deci & Ryan. 19
1.3 Typologie des jeux sérieux. 21
1.3.1 Définition du jeu sérieux. 21
1.3.2 Différents types de jeux sérieux. 22
1.3.3 Controverse autour des jeux ludo-éducatifs. 23
PARTIE 2 – PRESENTATION ET ANALYSE DU DISPOSITIF, DISCUSSION POST-ANALYTIQUE 25
2.1 Environnement d'étude et public analysé. 26
2.1.1 Contexte du travail de recherche. 26
2.1.2 Elèves participants au dispositif mis en place. 27
2.2 Analyse du dispositif. 28
2.2.1 Environnement et outils. 28
2.2.2 Jeux ludo-éducatifs choisis. 29
2.2.3 Mise en place du dispositif. 33
2.3 Outil d'analyse et résultats. 35
2.3.1 Analyse du questionnaire 36
2.3.2 Résultats et analyse de ces derniers. 38
2.3.3 Discussion et analyse critique. 50
CONCLUSION 53
BIBLIOGRAPHIE 55
ANNEXES 57

INTRODUCTION

Dans notre société actuelle, le numérique est un environnement omniprésent au quotidien. Les adolescents ont grandi avec internet et pensent surement ne pas pouvoir vivre sans ce moyen de communication, de même qu'ils utilisent leurs ordinateurs portables, smartphones et tablettes du matin au soir, des objets qui sont presque devenus un prolongement de leur personne à leurs yeux. Durant ma première année d'enseignement, je m'en suis vite rendu compte, j'ai remarqué que lorsque les élèves n'étaient plus intéressés par le cours, ils essayaient différentes techniques de dissimulation pour pianoter sur leurs smartphones, avec plus ou moins de discrétion et de succès. Et cette omniprésence de la technologie est la même pour moi, qui aie également grandi dans cet environnement de nouvelles technologies. En outre, l'essor d'internet, de la fin des années 80 au début des années 90, correspond à celui des jeux-vidéos, qui se sont popularisés au milieu des années 80. Ma génération, comme celle de mes élèves, a donc grandi avec internet, l'informatique, et les jeux-vidéos. C'est cela qui m'a donné envie de traiter des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), car il m'a semblé que c'était un point qui pouvait me rapprocher des élèves car nous avions une connaissance commune du monde virtuel et avions chacun pu évoluer à l'aide de l'informatique.

Aussi, me suis-je demandé plusieurs fois comment intéresser des élèves à mon cours, que ce soit à travers les thèmes abordés en classe, ou bien via ma manière d'enseigner. Durant cette réflexion, Il m'est paru pertinent de m'intéresser aux TICE et plus principalement aux jeux ludo-éducatifs, pour enrichir ma pratique d'enseignant d'anglais. Cet apport de ressources informatiques ne pouvait-il pas jouer un rôle dans la motivation de mes élèves, qui parfois n'appréciaient guère le cours ? Ce cheminement m'a amené à la problématique subséquente : **Comment le numérique peut-il favoriser la motivation pour apprendre l'anglais en Baccalauréat professionnel ?** Pour répondre à cela, je suis parti de cette hypothèse : *Pour les élèves adolescents, l'usage du numérique en classe s'apparente davantage à un jeu qu'à un exercice*.

Ainsi, dans ce travail de recherche allons-nous tenter de mettre en lumière l'influence du numérique, et plus particulièrement du jeu sérieux dans la motivation des élèves pour différents apprentissages. Pour cela, dans une première partie, à l'aide d'apports théoriques, il sera nécessaire d'évoquer les différents types d'apprentissage, en fonction de

l’apprenant et de l’enseignant. De plus il sera important de définir clairement le concept de motivation pour permettre une approche concrète de ce dernier. Puis il nous faudra définir les jeux sérieux et justifier le choix de l’un d’eux en particulier pour pouvoir l’analyser dans la typologie. Ensuite, dans une seconde partie, nous allons traiter de l’environnement et du public analysé durant ce travail de recherche, avant de nous concentrer sur l’analyse du dispositif mise en place. Enfin, nous nous intéresserons à l’outil d’analyse du dispositif ainsi qu’aux résultats de ce qui en découlent.

PARTIE 1 – LES MODELES THEORIQUES DE L'APPRENTISSAGE, DE LA MOTIVATION ET DU JEU SERIEUX.

1. 1 Les différents types d'apprentissage.

1.1.1 La typologie de Kolb.

Il est très compliqué de définir avec précision les différents styles d'apprentissage. Cependant, il est évident que si une personne a des difficultés à appendre et comprendre des concepts qui vous paraissent simples, il y a fort à parier que son style d'apprentissage est différent du votre. De facto, les stratégies d'apprentissage propres à votre compréhension seront inefficaces pour elle. Il est donc nécessaire de se défaire de son propre style d'apprentissage pour permettre à l'apprenant de s'enrichir avec facilité et d'éviter les difficultés liées aux différentes manières d'apprendre. Il sera donc intéressant pour la personne qui transmet le savoir de se familiariser avec les différents types d'apprentissage pour gagner en efficacité dans sa pratique d'enseignement. Nous allons nous intéresser aux travaux de David A. Kolb, qui est un théoricien américain spécialisé dans l'éducation dont les principales publications sont axées sur l'apprentissage par l'expérience, les changements individuels et sociaux, le développement de carrière et la formation des cadres et des professionnels. David Kolb a remarqué durant son étude de l'apprentissage que chaque personne qui apprend passe par un cycle de quatre phases et que chaque personne préférait en règle générale deux phases de ce cycle. Voici ces quatre phases :

Tout d'abord, d'après D. Kolb (1983), chacun effectue en premier lieu l'expérience concrète d'une action ou d'une idée, par exemple repeindre le mur de sa cuisine. Ensuite, la personne passe par la deuxième phase : une phase d'observation réfléchie et attentive. Ici, il s'agira de se questionner sur le mur repeint en question. De quoi a-t-il l'air ? Est-ce que j'aime ça ? Enfin, nous arriverons dans la troisième phase qui consiste à opérer une conceptualisation abstraite et théorique de la situation. Dans notre cas de figure, l'apprenant est amené à se demander s'il aurait pu utiliser une autre méthode, un pinceau plutôt qu'un rouleau par exemple. Ensuite la quatrième phase est la mise en application de l'idée ou de l'action en fonction de son expérience initiale. Il s'agit simplement d'utiliser une méthode différente. Ainsi, comme précisé plus-haut, Kolb a remarqué que chaque apprenant préférait deux phases de ce cycle, dont une plus particulièrement. Il a dès lors donné un nom aux différents types d'apprenants en fonction de leur phase préférée du cycle.

Les personnes qui apprennent principalement en effectuant des expériences

concrètes sont dotés du style « accommodateur » (ou manipulateur). Elles sont friandes des situations où il y a un risque et un réel enseignement. Elles préfèrent la première phase d'expérience concrète et la mise en en application de l'idée ou de l'action fondée sur cette expérience. Elles ont la faculté de s'adapter aisément à de nouvelles expériences et peuvent trouver des solutions aux problèmes en se fiant à leur intuition. Ces personnes apprendront plus facilement en faisant des erreurs et en essayant, ceci grâce à un travail de logique et de déduction, et les activitiés telles que les jeux notamment de rôles, les travaux de groupes en petit nombre ou bien le dialogue, l'échange et le débat sont des activités que favorisera l'apprenant dit « accomodateur ».

Ensuite, les personnes qui sont plus sensibles à la phase 1, phase d'expérience concrète ainsi qu'à la deuxième phase, de réflexion en lien avec cette expérience sont définis comme étants du style « divergent ». Elles sont très imaginatives et s'intéressent aux gens et à leurs émotions. On appelle également cela le style « observateur ». Ces personnes ont tendance à avoir une ouverture d'esprit certaine, et peuvent analyser une situation sous plusieurs prismes. Ils sont motivés par l'innovation et ont d'importantes facultés de création. Ils seront également sensibles aux liens humains et aux sentiments. D'après Kolb, il faudra, avec eux, favoriser des activités telles que (là encore) les jeux, le dialogue et l'échange, mais il faudra y ajouter des éclaircissements spécifiques ou bien des cours particuliers, des activités basées sur l'observation avec la possibilité de synthétiser cela.

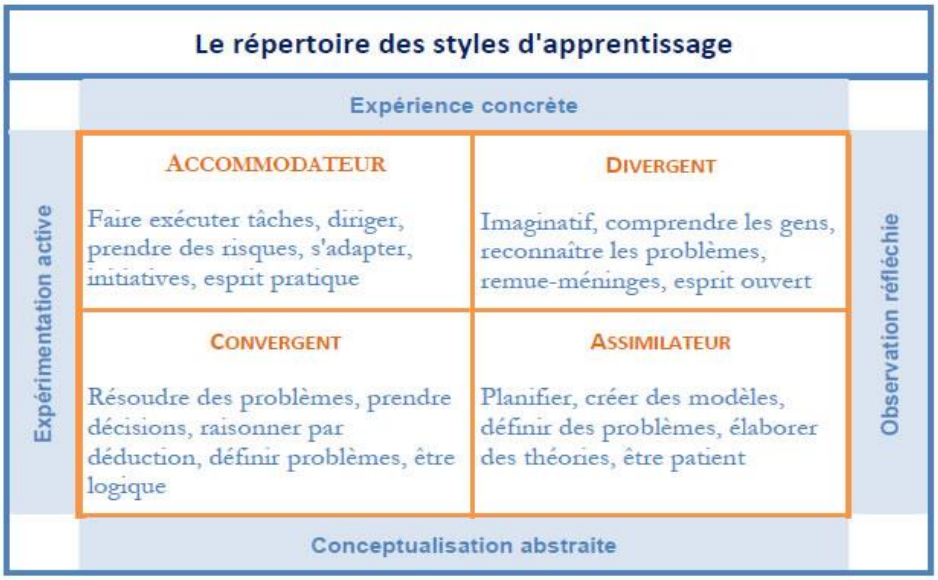
Puis nous avons le style « assimilateur ». Il s'agit de personnes favorisant la phase 2, qui permet une réflexion sur l'expérience vécue, ainsi que la phase 3 qui est la conceptualisation abstraite et théorique de l'expérience. Les « assimilateurs » ou « conceptualisateurs » se plaisent à créer des modèles théoriques et sont moins intéressés que la plupart des gens aux applications pratiques de ces connaissances et aux autres personnes. L'assimilateur est très patient et est très centré sur la théorie. Il analyse et met en place les informations que l'on lui donne facilement et logiquement et préfère axer sa réflexion au niveau théorique et non pratique. Ces personnes préféreront un style d'apprentissage basé sur les cours magistraux classiques, la lecture et l'utilisation des outils numériques.

Enfin, le dernier style d'apprentissage est dit « convergeant » ou bien « penseur-expérimentateur ». Il a un sens aigu de la déduction. Et se passionne pour les problèmes,

dont la résolution est un exercice intellectuel qui lui plaît. De plus, cela ne le dérange pas d'être décideur. Il préfère les phases 3, de conceptualisation abstraite et théorique de l'expérience et 4, de mise en application de l'idée en action. Les convergents aiment être pratiques et ont tendance à être peu émotifs. De plus, ils seront plus en confiance dans l'exécution d'activités que dans le dialogue avec autrui. Pour favoriser un apprentissage dans le style convergent, on privilégiera les travaux en autonomie, l'analyse de cas concrets et les exercices de simulation.

Il est important de noter que l'apprenant n'est pas influencé par un unique style d'apprentissage. Il peut être à la croisée plusieurs profils, tout en dégageant une disposition claire pour un style particulier. Si l'élève a des facilités d'apprentissage dans tous les domaines, on dira qu'il est un apprenant « universel ». Il pourra s'adapter à chaque situation. Néanmoins à travers l'analyse des quatre styles d'apprentissage de D. Kolb, nous pouvons clairement voir que le jeu sérieux n'est pas adapté à tous les profils d'apprenants. Ainsi, on privilégiera l'utilisation de ces derniers auprès d'apprenants « observateurs » ou bien « accommodateurs ». Mais il sera plus difficile d'utiliser ces méthodes avec les styles « convergents » et « assimilateurs » qui seront nettement moins réceptifs à cela.

Figure 1 – *Représentation de la typologie de Kolb.*[1]



[1] Image trouvée sur le site http://www.appac.qc.ca/BULLETINS_APPAC/Vol3No1Fevrier2012/PedagogieActive.html

1.1.2 Les différents types d'apprenants.

Il existe bien évidemment différents types d'apprenants. Comme nous venons de le constater, chaque type d'apprenant sera sensible à un ou plusieurs styles d'apprentissage et réfractaire à d'autres méthodes. Pour pouvoir définir ces apprenants plus précisément, il convient de savoir dans quelle catégorie se place l'apprenant. Il en existe trois types (Michel, 2013) : les apprenants auditifs, visuels et kinesthésiques. Les différents apprenants, en fonction de leur profil, auront plus de facilités dans certains domaines.

En premier lieu, nous avons les apprenants auditifs. Ces apprenants progressent grâce à leur ouïe. A force d'écouter les mots à multiples reprises, ils finissent par s'en souvenir et par les intégrer. Chaque bruit, ou son qu'il entend, l'auditif va le retenir avec une grande facilité. La répétition orale est donc un très bon moyen pour lui de mémoriser des éléments. Il doit également faire preuve de beaucoup d'attention durant les cours. Une grande concentration lui est nécessaire puis il doit répéter ceci plusieurs fois. Pour réviser il a souvent besoin de lire les cours à haute voix. Sinon, il peut suivre des cours en vidéo, ce qui est une alternative efficace. Pour l'auditif, une longue réflexion est nécessaire avant de passer à l'action, il n'agit pas sans certitude.

Ensuite, nous avons les apprenants visuels, qui ont besoin de voir pour retenir. On privilégiera pour eux la lecture, mais aussi l'illustration, la schématisation ou l'utilisation de codes. Ils utilisent une mémoire eidétique, c'est-à-dire qu'ils mémorisent plus facilement les photos, les personnes. Pour faire travailler leur mémoire, il leur suffit de faire appel à tout ce qui attire le regard notamment en utilisant des fiches de révision colorées et ludiques durant leurs études. Il est important que certains éléments soient mis en avant pour qu'il puisse se repérer (Teasdale, 2004). Les personnes qui ont un profil visuel sont en général organisées et anticipent la plupart des situations. Elles aiment que tout soit sous contrôle et agissent pour mettre cela en place.

Enfin nous avons les apprenants kinesthésiques dont le nom est tiré de la kinesthésie, le fait d'être sensible aux mouvements. Ces personnes ont tendance à utiliser leur mémoire, qu'ils vont associer à des sensations. Celles-ci sont variées : une émotion vécue, un goût, une odeur ou bien une atmosphère. Les apprenants kinesthésiques doivent manipuler des éléments pour pouvoir apprendre. Pour retenir quelque chose, le kinesthésique doit expérimenter, pratiquer la chose. Or cette volonté de mouvement est facilement applicable chez l'enfant mais au collège ou au lycée, il est plus compliqué de

mettre cela en place dans un groupe de 30 ou 35 personnes. L'élève kinesthésique sera plus à l'aise en travaillant en petits groupes.

Ainsi allons-nous devoir adaptés les pratiques numériques aux différents besoins et profils des apprenants.

1.1.3 Les méthodes pédagogiques.

Les méthodes pédagogiques décrivent les différents moyens pédagogiques mis en place par l'enseignant pour permettre l'apprentissage. Il est commun de voir un professeur valoriser une méthode à un instant précis, même si aucune n'est imposée car cela fait appel au choix et aux convictions de l'enseignant concerné. Il y a certes eu des effets de mode mais il n'y a pas de méthode parfaite, il est donc nécessaire de faire un bilan des différentes méthodes pédagogiques. En règle générale, nous distinguons cinq méthodes pédagogiques : Les méthodes expositives, démonstratives, interrogatives, de découverte et expérientielles.[2]

Tout d'abord, nous allons évoquer la méthode expositive. Elle est également appelée méthode transmissive, passive ou magistrale. L'enseignant doit parfaitement maîtriser son contenu et la structure de ce dernier. Il développe son cours sous forme d'exposé, il n'y a que peu de place pour l'interactivité avec l'apprenant. L'enseignant est considéré comme possédant la vérité et l'apprenant ne sert qu'à réceptionner l'information sans aucunement la questionner. Dans le cadre d'un enseignement impliquant seulement le cours magistral, l'apprentissage est souvent compliqué car aucun travail cognitif n'est réellement effectué.

Ensuite, nous avons la méthode démonstrative. Dans cette méthode, l'enseignant établi un chemin pédagogique au préalable. Dans un premier temps, il montre ce qu'il attend de l'élève. Puis il le fait faire à ce dernier et lui demande d'expliquer ce qu'il vient de faire. Ainsi il peut évaluer le degré de compréhension de l'élève. Nous avons donc systématiquement cette organisation méthodologique : démonstration, expérimentation et reformulation. Cette méthode n'est pas applicable pour tous types d'activités, mais elle est souvent utilisée lors de travaux dirigés où il est nécessaire d'acquérir la méthode par imitation.

[2] Informations trouvées sur les sites
https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3b.php et
http://www.ecoledelarepublique.fr/article-les-methodes-pedagogiques-111203531.html

Puis nous allons passer à la méthode interrogative. On l'appelle également méthode maïeutique. Il s'agit ici de reconnaître l'étudiant comme ayant des prérequis, des éléments de connaissance lui permettant une meilleure approche du contenu à acquérir. A travers un questionnement, il s'agit de permettre à l'étudiant de faire le lien entre ses éléments de connaissance et les nouveaux à intégrer. Pour faciliter l'apprentissage, cette méthode favorise la reformulation, l'expression orale en groupe, etc…

Il existe aussi la méthode active. Elle est également appelée méthode de découverte. Le but ici est de permettre à l'apprenant d'essayer plusieurs fois, de faire des erreurs et d'utiliser le tâtonnement durant son cheminement pédagogique, dans le but d'apprendre. Son expérience personnelle sera utile pour trouver la solution au problème avec ses propres moyens. On favorise ici un travail de groupe, en mettant les connaissances de chacun au service du groupe. La méthode s'organise comme cela : on fait faire à l'étudiant, on lui faire dire ce qu'il a fait, puis l'enseignant reformule.

Enfin la dernière méthode est la méthode expérientielle. Elle prend tout son intérêt dans les différentes disciplines dans lesquelles il faut nécessairement apprendre des processus définis et transmis par une autre personne savante. On peut penser à l'art ou à la médecine. Il en va de même pour des métiers récents où les savoirs utilisés ne sont pas encore normés, définis ou formalisés. Il sera donc nécessaire de participer à un projet réel pour que l'apprenant puisse transposer ce savoir.

Pour que l'utilisation des jeux sérieux soit valorisée, il faut donc prendre en compte la méthode pédagogique appliquée car toutes ne pourront être compatibles avec ces jeux. En effet l'utilisation de la méthode expositive ne requiert aucun équipement numérique spécifique, la méthode démonstrative limite les interactions avec l'apprenant. Néanmoins les méthodes interrogative, active et expérientielle paraissent plus cohérentes dans le cadre de l'utilisation d'outils numériques pour l'apprentissage.

Ainsi avons-nous pu voir que l'apprentissage à travers les jeux sérieux ne sera pas applicable à tous les apprenants. Nous avons pu voir dans la typologie des apprentissages de Kolb que personnes de types « accommodateurs » ou « observateurs » auront certainement plus d'aisance dans les jeux-sérieux. Il faut également savoir si l'élève est visuel, auditif ou kinesthésique pour travailler sur ses compétences et lui permettre d'apprendre mieux. Enfin il est nécessaire que la méthode pédagogique appliquée soit compatible avec ce type d'activité. Une méthode interrogative, active ou expérientielle serait à privilégier en théorie.

1.2 La motivation chez l'apprenant.

1.2.1 Le concept de motivation.

La motivation n'est pas l'unique explication d'un comportement. Cependant la motivation est le processus psychologique qui va déclencher, orienter et maintenir un comportement. La motivation est difficilement observable, mais elle influence et détermine des actions observables. Ce sont les comportements motivés.

Le comportement motivé s'effectue en plusieurs étapes. Il y a tout d'abord le déclenchement du comportement : l'individu est motivé lorsque l'on observe un changement d'état. Il passe de l'inactivité à l'exécution d'une tâche. Puis nous avons la direction du comportement : celui-ci s'adapte aux besoins grâce à la motivation qui va l'orienter vers le but spécifique. Ensuite il est nécessaire de prendre en compte l'intensité du comportement, ce qui caractérisera le degré de motivation. Puis le dernier indice motivationnel est la persistance du comportement. Cela détermine l'implication de l'individu dans l'activité. Mais il faut aussi prendre en compte les différentes interactions qui ont lieu pendant le comportement motivé et de la difficulté propre à l'objectif qui a déclenché la motivation (Fenouillet, 2016).

Il est aussi nécessaire de rappeler l'importance et le rôle du contexte social dans la détermination d'un comportement humain notamment à cause des normes et influences sociales.

1.2.2 La pyramide des besoins de Maslow.

Abraham Maslow est né le 1er avril 1908 à Brooklyn dans l'Etat de New-York aux Etats-Unis. Il est mort le 8 juin 1970 à Menlo Park, en Californie. Il s'agit d'un psychologue célèbre qui est l'ainé d'une famille de sept enfants dont les parents étaient des immigrés juifs russes. Il a enseigné à Brooklyn, période durant laquelle il fut en étroite relation avec bon nombre d'intellectuels européens immigrés aux Etats-Unis. Dès 1951, il travaille dans un service de psychologie, et ce pendant 10 ans et commence son travail théorique à propos d'une psychologie humaniste, dont il fut ensuite considéré comme le principal meneur.

Ce courant de la psychologie est né dans les années 60. Il s'appuie sur une conception positive de la personne, mettant en avant l'idée qu'il existe en chaque individu une dynamique naturelle qui le rend capable de créativité, ce qui s'inscrit dans le dessein

de la réalisation de son potentiel. En effet d'après ce courant, sous l'effet de la poussée de la vie chacun est amené à s'épanouir et à explorer la totalité de ses capacités humaines. Ce courant s'oppose notamment à la psychanalyse, jugée pessimiste car ancrée dans le modèle médical qui concerne la maladie mentale. Il reconnait l'humain comme ayant la possibilité de s'auto-créer à chaque instant grâce à son environnement, ses interactions avec celui-ci et ses ressources internes inconscientes. Le projet de cette psychologie est de mettre en place une description exhaustive de l'expérience de la vie pour comprendre les conditions nécessaires à un développement maximal de nos capacités. Elle met en avant des notions telles que le respect de la personne, les responsabilités et les libertés de choix. Et elle considère que notre rapport aux autres est primordial pour notre épanouissement.

Néanmoins Abraham Maslow est principalement connu pour son explication de la motivation par une hiérarchie des besoins, représentée le plus souvent par une pyramide des besoins. En effet d'après lui, les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains de ses besoins. Ces travaux, commencés en 1940, permettent de classer les besoins humains par ordre d'importance en 5 niveaux. Ce classement correspond à l'ordre dans lequel ils apparaissent à l'individu ; la satisfaction des besoins d'un niveau engendrant l'apparition des besoins du niveau suivant. Abraham Maslow (2008 ; Maslow dans Pichere 2015) nous explique que personne ne peut agir sur les motivations supérieures d'un individu si les motivations primaires du quidam ne sont pas satisfaites. Nous allons aborder ce modèle en commençant par les besoins primaires en question.

Tout d'abord, la base de la pyramide est constituée des besoins physiologiques. Ceux-ci sont intrinsèquement liés à la volonté de survie d'un individu. Il s'agit des besoins les plus fondamentaux et vitaux : se nourrir, boire, s'habiller, se reproduire, dormir… Ce sont les besoins les plus simples à satisfaire dans la société actuelle et nous pouvons imaginer que la plupart des individus les ont satisfaits, mais il existe une différence d'appréciation propre à chacun qui nous permet de juger ou non si ce besoin est satisfait, cela dépend de l'individu. Le fait de combler ces besoins permet aux corps de disposer des ressources nécessaires pour survivre. L'importance que représente l'un de ces besoins, comme la faim, va agir sur tout l'individu.
Lorsque vous avez faim, c'est vous qui souhaitez manger, pas votre estomac. Et lorsque la faim se ressent, ce n'est pas uniquement votre estomac qui est en éveil, mais également l'entièreté de vos fonctions cérébrales. Votre perception sera focalisée sur le fait de manger, vos émotions changeront (vous serez plus irascibles) et vous penserez à ce besoin de manière incontrôlée.

Ensuite vient le second niveau de la pyramide, qui reste dans le domaine primaire. Il s'agit des besoins liés à la sécurité. Cela comprend le fait d'être ou du moins de se sentir protégé que cela soit physiquement ou bien moralement. Il y a là une part importante de subjectivité dans la satisfaction de ces besoins, qui dépend du niveau d'exigence et d'aspiration de chaque personne, ainsi que du niveau d'anticipation et d'angoisse lié à l'avenir pour la personne en question. Ces besoins prennent généralement en compte les besoins d'une famille et non pas que d'un individu isolé, on optera alors pour une visée plus objective et moins individualiste des besoins de sécurité. Ces besoins englobent la sécurité d'un abri, c'est-à-dire un logement (appartement, maison…) ; la sécurité liée aux revenus et aux ressources, un besoin purement pécunier ; la sécurité morale et psychologique, la sécurité et donc la stabilité familiale et affective s'il n'y a pas de famille à protéger ; la sécurité liée à la santé. Ainsi, dans la société occidentale actuelle, ce besoin de protection et de sécurité est mis en œuvre de façon collective. Des structures ont été mises en place pour protéger le citoyen avec des lois, des administrations, une police… Et leur représentation physique à travers des bâtiments qui symbolisent la puissance de protection de notre environnement quotidien. L'homme oubli alors que le monde dans lequel il vit est dangereux et que sa sécurité n'est pas acquise. Il suffit pour lui de se pencher sur les dangers de l'environnement pour mettre à mal ce sentiment de sécurité en observant les phénomènes naturels qui nous entourent tels que les ouragans, les épidémies, les incendies, les tsunamis…

Viennent après les besoins dits « supérieurs ». Commençons par les besoins d'appartenance qui constituent le troisième étage de la pyramide. Cux-ci ne peuvent apparaître que si les deux premiers niveaux de besoins sont comblés, en effet l'individu se moque d'appartenir à un groupe ou d'aimer tant qu'il n'a pas réalisé ses besoins primaires tels que se nourrir. De même, lorsqu'il souhaitera appartenir à un groupe, il oubliera que sa première préoccupation fut de se nourrir car sa motivation sera différente et nouvelle. Ces besoins d'appartenance correspondent aux besoins d'amour et à ce qui concerne les relations entre les personnes. ils s'inscrivent dans une volonté d'appartenir à un groupe, le premier étant le groupe familial, puis nous avons les groupes sociaux. Chacun dépend généralement de plusieurs groupes d'appartenance. Ainsi dans ces besoins d'appartenance nous avons notamment le besoin d'affection, qui consiste à aimer et être aimé, qui se transforme en besoin d'avoir des relations intimes avec un partenaire. Pour Maslow, il s'agit autant de donner de l'amour que d'en recevoir, et il dissocie clairement le besoin physiologique sexuel qui a pour but de se reproduire de ce besoin d'affection. Nous avons aussi le besoin d'avoir des

amis qui se complète avec le besoin de faire partie intégrante d'un groupe au sein duquel il y a une cohésion. Il y a aussi le besoin de se sentir accepté, et de ne pas se sentir seul ou rejeté.

La quatrième strate de la pyramide de Maslow comprend les besoins d'estime. Ce sont des besoins qui regroupent les volontés d'être considéré, réputé et de reconnu, ainsi que de gloire. Il s'agit de ce que l'individu est à travers le prisme de son groupe d'appartenance ou d'autrui. Ces gratifications nous permettent de mesurer l'estime que les autres ont de nous. Il existe aussi des besoins de considération internes à chacun, tels que le besoin de se respecter soi-même et d'avoir confiance en soi. Ces besoins liés à l'estime de soi sont en mouvement perpétuel, il s'agit d'un concept qui repose sur la force de caractère, le fait de ne pas abandonner face à des difficultés. Mais il n'existe pas de finalité car l'estime de soi doit être entretenue et une fois que ce besoin est comblé, il ne l'est pas de manière définitive. Il faudra alors au cours de sa vie, en fonction de sa situation personnelle et des évolutions de l'existence, combler ce besoin à nouveau.

Passons à la cinquième et dernière couche de ce schéma. Il s'agit des besoins de s'accomplir. Cela correspond au besoin de se réaliser, d'atteindre son propre potentiel dans les différents domaines de la vie pour d'atteindre le meilleur de nous-même. Chaque personne aura des besoins différents pour mettre en œuvre sa réalisation personnelle. Cela peut-être le besoin d'apprendre, d'étudier pour développer ses connaissances personnelles et ses compétences. Cela pourra également être un besoin de création, de faire soi-même. On pourra également chercher à atteindre une paix intérieure. Cela englobe plus simplement les actions de chacun pour se sentir avancer et pour se sentir utile dans sa vie.

Néanmoins d'après Maslow, il est presque impossible d'atteindre ce niveau de réalisation de soi, et seulement une personne sur cent y parviendrait au cours de son existence. Il met en avant le fait que la société de consommation pousse les gens à avoir toujours plus en guise de récompense sans devenir meilleur. La réussite se caractérise par les biens que l'on possède. Et d'après lui cela limite les gens à rester aux paliers 3 et 4 de la pyramide. Malgré tout la pyramide des besoins de Maslow à des défauts et des limites et il est nécessaire de les évoquer.

Figure 2 – *Représentation de la pyramide de Maslow.*[3]

1.2.3 Limites de la pyramide de Maslow.

Même si la pyramide de Maslow est l'une des théories de motivation les plus enseignées, car ce modèle est facilement compréhensible et assez imagé, elle montre des limites et des imperfections. Le premier facteur négatif est l'absence de données scientifiques pour vérifier cette théorie.

En plus de ce manque de données, il est important de noter que les observations effectuées furent très limitées. En effet, Maslow n'a observé principalement que ses propres collègues de travail. Il est dès lors difficile d'admettre la véracité de cette théorie à plus grande échelle même si cette dernière paraît correcte et complète, ce qui justifie également le fait qu'elle soit encore largement enseignée et considérée comme un modèle théorique du genre.

De plus, il ne faut pas oublier que les différentes phases de la vie ont une influence sur la hiérarchisation des besoins ce qui peut donner à la pyramide de Maslow un caractère réducteur. Les études, la vie de couple, la venue du premier enfant, le passage à la retraite sont des changements de vie qui ont un rôle important dans la définition de nos besoins. Ces phases entraînent différentes nécessités qui passent et évoluent de manière progressive. Or la théorie de Maslow implique le passage d'un besoin à un autre de manière binaire : On satisfait intégralement un besoin avant de chercher à satisfaire le suivant. On peut aussi noter que parfois, un besoin primaire peut passer au second plan par rapport à un besoin supérieure. Un acte héroïque, par exemple, fait passer un très fort besoin d'estime avant un besoin élémentaire tel que la survie. Nous pouvons également penser au salarié qui va chercher la reconnaissance avant l'appartenance, car cette reconnaissance seulement lui permettra de se faire une place au sein du groupe. S'il ne cherche pas cette reconnaissance

[3] Image trouvée sur le site http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6

il sera laissé de côté.

De surcroît, cette théorie ne donne pas de pistes quant à l'explication des situations de démotivation et ne proposent donc aucune solution ni traitement. Malgré cette remise en question, d'autres auteurs ont étudié la question des besoins humains, avec notamment l'américain Frederick Herzberg (1923-2000) et ont constaté que leurs recherches et leurs réflexions allaient clairement dans le sens de Maslow en confirmant sa théorie : les besoins vitaux sont effectivement hiérarchisés. En effet il suffit de quelques minutes sans respirer pour mourir, alors que l'on peut vivre plusieurs jours sans boire et plusieurs semaines sans manger. On voit clairement la hiérarchie des besoins car respirer est plus important que boire et boire est plus important que manger.

Ainsi après avoir abordé les différentes couches de la pyramide de Maslow, on comprend clairement que les motivations propres à chacun dépendent clairement de leur placement sur la pyramide. Dans le cadre de l'apprentissage scolaire, il est nécessaire que l'apprenant aie réalisé ses besoins physiologiques et ses besoins de sécurité. Il faut que son besoin d'appartenance le pousse à apprendre, ainsi il faudra créer une émulation d'apprentissage au sein du groupe de travail. De plus son besoin d'estime devra être mis en avant et il aura besoin d'être gratifié après ses réussites et valorisés malgré ses échecs. Tous ses paramètres seront nécessaires pour qu'il parvienne à atteindre le cinquième palier et à se réaliser, avoir un sentiment d'accomplissement à travers son apprentissage. Il est néanmoins important de garder à l'esprit que cette théorie à ses limites, telles qu'une phase d'observation réduite, l'absence de données scientifiques, une approche binaire du passage d'une phase à l'autre, la possibilité de faire passer un besoin supérieur avant un besoin primaire. Il paraît impossible néanmoins de nier le fait que les besoins les plus primaires sont effectivement hiérarchisés, mais Maslow ne nous apporte malgré tout aucune amorce de réflexion et aucune solution aux problèmes de manque de motivation

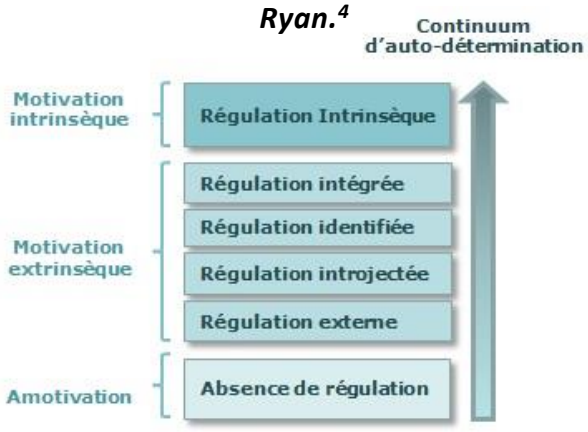
1.2.4 Théorie de l'auto-détermination de Deci & Ryan.

Hormis la pyramide des besoins de Maslow, il existe d'autres importantes théories liées à la motivation dont celle de Deci et Ryan (2004). Edward L. Deci enseigne les sciences sociales et la psychologie à l'université de Rochester aux Etats-Unis et dirige le programme sur la motivation humaine. Richard M. Ryan est professeur de psychologie à l'Université Catholique d'Australie. Deci introduit cette théorie en 1975, et sa collaboration

avec Ryan lui permit de l'étoffer en 1985 puis en 2002. La caractéristique principale de cette théorie (Deci et Ryan dans Carbonneau, Paquet et Vallerand, 2017) est que, d'après le modèle initial, la motivation se divise en deux parties. Tout d'abord, la motivation intrinsèque, dans laquelle la personne effectue une action car celle-ci lui procure du plaisir, de la satisfaction. Puis il y a la motivation extrinsèque (Deci et Ryan dans Fenouillet et Lieury, 2013) qui diffère de la première car la personne effectue une action dans l'optique de réaliser un objectif autre que l'action en elle-même, que ce soit par rapport à une personne extérieure ou bien une obligation, ou la recherche d'une récompense.

Le modèle de la théorie a ensuite évolué et fut illustré par une échelle continue de régulation. Les motivations autodéterminées et non-autodéterminées complètent alors les motivations intrinsèques et extrinsèques et sont délimitées par un seuil d'autodétermination. Lorsque la personne n'est tout simplement pas motivé, Deci et Ryan définisse cela comme l'amotivation. Pour eux, cela est causé par le fait que la personne sent qu'elle ne contrôle plus les résultats liés à ses actions. Puis nous avons la régulation externe qui est similaire à la motivation extrinsèque. Ensuite Deci et Ryan parlent de régulation introjectée. La personne ne souhaite pas intrinsèquement effectuer l'action mais les sentiments liés à ses obligations (culpabilité, sentiment de pression…) le poussent à effectuer ceci sans régulation externe. Vient ensuite la régulation identifiée, la personne va alors s'attacher à sa mission et cela va compter pour lui, même si l'objectif final est externe à l'individu. Puis nous avons la régulation intégrée, dans laquelle la personne est motivée d'elle-même pour effectuer une action malgré l'origine externe de celle-ci et s'implique dans cette-dernière. Enfin, nous avons la régulation auto-déterminée, qui est similaire à la motivation intrinsèque.

Figure 3 – ***Représentation de l'échelle continue de régulation de Deci et Ryan.***[4]



[4] Image trouvée sur le site http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19

Cette théorie d'auto-détermination est particulièrement utile dans le milieu scolaire, pour effectuer des tests qui permettent de déterminer l'origine de la motivation de l'élève et son degré d'investissement dans les activités auxquelles il est soumis.

Nous avons donc vu que la motivation est le fruit d'un changement dans la psychologie d'une personne. Ce changement fixe dès lors le cap du comportement de l'individu, mais il n'est pas aisé de définir différents niveaux de motivations. C'est La pyramide des besoins de Maslow nous intéresse donc particulièrement, car il nous explique pourquoi, d'après lui, une personne ne serait pas motivée. Ce serait car il est insatisfait vis-à-vis de certains besoins et est motivé à l'idée de satisfaire ceux-ci. Ces 5 strates de besoins sont appelées besoins primaires, besoins supérieurs, besoins d'appartenance, besoin d'estime et enfin besoin d'auto-détermination. Néanmoins, Maslow ne nous donne aucun élément pour régler les problèmes de motivation, ni d'explication à la démotivation d'un individu. C'est pour cela qu'il est pertinent de s'intéresser à la théorie de l'auto-détermination de Ceci et Ryan. En effet cela change de l'approche maslovienne qui implique que la personne ne soit pas motivée que par ses besoins, car ici il est également question de motivation due à des facteurs externes, illustrés par la motivation extrinsèque qui s'oppose à la motivation intrinsèque. De plus, l'échelle continue de régulation permet de montrer l'évolution du processus de motivation, qui peut provenir d'une tierce personne et que l'on pourra s'approprier au fur et à mesure de l'action. Après avoir évoqué le concept de motivation et différentes théories en rapport, nous allons parler de la typologie des jeux sérieux, et du choix du type de jeu sérieux qui va nous intéresser.

1.3 Typologie des jeux sérieux.

1.3.1 Définition du jeu sérieux.

Il est fondamental, dans le cadre de ce travail de recherche, de définir le jeu sérieux. Le jeu sérieux existe depuis la fin du XVIIIe siècle, mais il n'existait que sous la forme de simulations militaires utilisées par les armées les plus importantes de l'époque puis ensuite par la plupart des armées mondiales. Ensuite le monde professionnel s'en est emparé pour la formation de ses employés, et cela dès 1970 avec l'essor de l'informatique.

Le jeu sérieux, de l'anglais « serious game », est un contenu qui utilise l'outil informatique, et s'inspire du monde du jeu-vidéo pour communiquer un savoir à l'apprenant, ou le mettre en situation de simulation dans une visée éducative, professionnelle, publicitaire ou bien idéologique. L'aspect ludique qui rapproche le jeu sérieux du divertissement n'est presque qu'une diversion pour être attrayant aux yeux du joueur. L'aspect sérieux du jeu signifie donc qu'il s'inscrit dans un processus d'apprentissage et le jeu sérieux va favoriser l'interaction entre l'outil informatique et l'apprenant, une interaction qui peut être utile dans un cadre éducatif. Les jeux sérieux peuvent s'inspirer des différents genres déjà existants, tels que le jeu de tir, de combat, d'aventure, de rôle, de réflexion, de simulation, etc… Nous allons voir les différents types de jeux sérieux.

1.3.2 Différents types de jeux sérieux.

Après avoir défini ce qu'est un jeu sérieux, nous allons nous intéresser aux différentes formes de ces derniers, qui répondent chacun à un besoin différent, et dont le but n'est pas le même. Il existe 5 catégories majeures[5] que nous allons évoquer : l'advergaming, jeu d'entraînement et de simulation, le jeu engagé, l'edumarket game et enfin l'edutainment.

En voici les nuances (Michaud, 2018) : L'advergaming, dont le nom français est « jeu vidéo publicitaire » à un but purement publicitaire. Le mot « advergaming » provient du mot « advertisement », qui signifie la publicité et « game », le jeu. Il cherche à valoriser une marque pour développer sa notoriété et toucher plus de clients. Ces jeux promotionnels sont présents sur internet, sur les réseaux sociaux mais parfois également sur les consoles de jeu.

Ensuite, il y a les jeux d'entraînements et de simulation. Le joueur pourra faire face à une situation à laquelle il sera confrontée à la réalité, mais de manière virtuelle. Le but sera donc de s'entraîner et de se perfectionner dans un domaine, et cela peut être utile dans un cadre professionnel, pour minimiser les risques d'erreurs lors de la mise en application d'un protocole ou l'exécution d'une tâche. Comme nous l'avons dit, cela se fait beaucoup dans l'armée.

Puis il existe les jeux engagés. Ceux-ci sont des parodies de jeux classiques qui en changent les règles tout en gardant l'aspect général du jeu original. Le but de ces jeux est

[5] Information initiale trouvée sur le site
https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/typologie

principalement politique ou géopolitique. Il se peut également que la base du jeu engagé soit un jeu existant qui sera uniquement modifié. L'objectif de ces jeux est de dénoncer des supposés abus ou failles du système, ainsi que de soutenir une cause.

Enfin nous arrivons aux deux catégories qui nous intéressent car elles s'inscrivent dans un cadre éducatif. Nous avons « l'edumarket game ». Ce nom vient de l'anglais « edu » pour éducation, « market » qui signifie marché et « game » qui signifie jeu. Il s'agit donc d'un jeu éducatif destiné à un marché particulier. On l'appelle en français « jeu pédago-mercatique » mais ce terme est peu usité. Tout en utilisant l'univers du jeu vidéo, ce type de jeu est destiné à informer le joueur, il met en avant les stratégies de communication et en ce sens-là est éducatif. Cependant cela reste cantonné à un domaine mercantile qui reste assez restreint.

Pour finir, il existe les jeux de type « edutainment », que l'on traduira par jeux ludo-éducatifs. La vocation de ces jeux est purement éducative et le divertissement se met au service de cela. Ces jeux sont utilisés dans un cadre scolaire ou également pour faire de la prévention contre l'abus de l'alcool, les infections sexuellement transmissibles ou encore le cyber-harcèlement. Il s'agit logiquement du type de jeu que nous allons donc mettre en place pour analyser l'impact que cela peut avoir sur la motivation d'un élève car la visée de ces derniers est purement éducative.

1.3.3 Controverse autour des jeux ludo-éducatifs.

Malgré l'aspect attrayant et ludique de ces jeux sérieux, ils peuvent susciter le débat. En effet, l'utilisation de jeux en classe peut avoir tendance à troubler voire à perturber certains élèves qui ont besoin de repères et d'habitudes pour pouvoir s'épanouir en milieu scolaire. L'absence de rituel peut alors avoir un impact négatif. De plus, malgré l'arrivée d'une génération d'élèves familiarisés avec la technologie dans leur environnement quotidien, l'utilisation des jeux sérieux reste liée à la notion de cadre scolaire. Cela crée donc une distance avec le côté ludique et supposément divertissant de l'activité car l'élève a souvent conscience du but purement éducatif de celle-ci. Il n'assimilera donc pas le jeu sérieux aux jeux-vidéos qu'il peut pratiquer quotidiennement sur son smartphone ou bien sur sa console de jeu. Ainsi la volonté trop marquée de faire apprendre à l'élève peut enlever l'aspect spontané et du jeu et l'élève ne percevra ce dernier que comme un moyen maladroitement détourné de lui faire apprendre des choses classiques et parfois

rébarbatives. Cela n'augmentera donc pas sa motivation mais pourra avoir l'effet inverse, le démotiver car il verra cela comme un prétexte pour effectuer quelque chose de somme toute classique sans réellement prendre en compte le plaisir ou l'émotion qu'il peut ressentir en jouant.

Ainsi, après avoir abordé les différents types d'apprentissage, la motivation chez l'apprenant et la typologie des jeux sérieux, nous allons aborder la partie pratique de notre travail de recherche.

PARTIE 2 – PRESENTATION ET ANALYSE DU DISPOSITIF, DISCUSSION POST-ANALYTIQUE.

Dans le cadre de ce travail de recherche, il m'est indispensable de mettre en place un dispositif qui visera à affirmer ou infirmer mon hypothèse initiale, selon laquelle les usages du numérique en classe s'apparentent davantage à un jeu qu'à un exercice. Il est donc primordial de présenter le contexte et l'environnement dans lequel l'expérimentation sera menée ainsi que la population visée par ce travail de recherche à travers la présentation du terrain concerné. Dans un second temps, nous analyserons le dispositif mis en place à travers l'environnement de travail, les outils à dispositions et les outils apportés en complément de ceux-ci. Nous en viendrons également aux jeux ludo-éducatifs choisis, pour en justifier le choix, puis nous passerons à la description de la mise en place du dispositif en détaillant son déroulement. Ensuite, dans un troisième temps, nous procéderons à une analyse du questionnaire remis aux élèves en fin de séance, qui est l'outil d'analyse que j'ai décidé de mettre en place pour pouvoir observer les variations de motivation chez les élèves, et ceci en lien avec l'utilisation des TICE en salle de classe. Enfin, nous tenterons de mettre en lien les modèles théoriques de l'apprentissage, de la motivation et du jeu sérieux avec les résultats de l'analyse de terrain, ceci dans la perspective de répondre à mon hypothèse initiale.

2.1 Environnement d'étude et public analysé.

2.1.1 Contexte du travail de recherche.

Le dispositif a été mis en place dans le lycée où je suis en année de stage. Il s'agit d'un établissement public labellisé « internat d'excellence » où se côtoient des élèves du secondaire effectuant un cursus dans la voie générale, dans la voie technologique et, en ce qui concerne mes élèves, dans la voie professionnelle. Le lycée professionnel est labellisé « lycée des métiers de l'hôtellerie et de la gastronomie ». Il comporte entre 700 et 800 élèves en moyenne, et les formations dispensées sont le Bac Pro Commercialisation et Services en Restauration, le Ba Pro Cuisine, le Bac STHR, sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration, le BTS Management Hôtellerie Restauration – MHR, le BTS Option A Mercatique, Gestion Hôtelière, le BTS Option B Art Culinaire, Art de la Table, Art du Service, le TBS Responsable de l'Hébergement, le CAP CS en HCR, le CAP Cuisine, le CAP Pâtissier et le MAN hôtellerie restauration. Après avoir vu l'environnement d'étude nous allons nous pencher sur la classe concernée par ce travail de recherche.

2.1.2 Elèves participants au dispositif mis en place.

J'ai effectué ce travail avec la collaboration d'une classe de seconde MRH3. Cette classe est composée de 22 élèves, avec 14 garçons et 8 filles. Elle se divise en deux groupes. Le premier groupe comporte des élèves en Baccalauréat Professionnel Cuisine qui ont pour objectifs de se former et de s'insérer dans la vie active en tant que commis de cuisine, ouvriers qualifiés, chefs de partie, sous-chefs ou chefs de cuisine dans les différents secteurs de la restauration (rapide, classique, de luxe, hôtelière…). Ces élèves ont 10 à 15 heures d'enseignement professionnel par semaine, principalement lié à la cuisine, ainsi qu'une vingtaine d'heures d'enseignement général comprenant le français, les mathématiques, l'EPS, les arts appliqués, la prévention santé environnement, l'anglais qui nous concerne plus particulièrement, etc…

Le second groupe de la classe est composé d'apprenants en Baccalauréat Professionnel Service et Commercialisation. Ils ont pour but de devenir commis, chef de rang, maître d'hôtel ou bien adjoint au directeur de la restauration. Le contenu des enseignements généraux de la formation est similaire à leurs camarades du groupe restauration, cependant les matières professionnelles sont axées sur l'apprentissage du service à table, et également la gestion de l'entreprise.

La majorité des élèves de cette classe ont un passif assez compliqué dans le cadre scolaire et n'ont pas forcément eu de très bonnes expériences durant leur apprentissage au collège. Ils ont préféré quitter la voie générale pour s'orienter vers une filière professionnalisante pour s'éloigner de l'approche académique « classique » de la voie générale et s'insérer en milieu professionnel rapidement dans l'optique de ne pas effectuer de longues études. Cependant l'assiduité et le sérieux dans les classes d'enseignement général reste un élément largement surveillé par la direction de l'établissement. Le Baccalauréat Professionnel s'inscrit sur une durée de 3 ans, à la fin de laquelle les élèves sortiront diplômés et formés, prêt à rentrer sur le marché du travail. Il peut donc être complexe d'intéresser certains de ses élèves aux matières générales, qui ne sont parfois pour eux qu'une obligation, de corvée. Les motiver n'est donc pas aisé, c'est pour cela qu'il est pertinent d'effectuer mon analyse de terrain auprès de cette classe. Je fais cours à cette classe 4 heures par semaine, deux heures en demi-groupe le mardi de 9h à 11h puis de 13h30 à 14h30.

Mais les élèves participants au dispositif ne sont pas le seul élément important,

l'environnement direct tel que la salle de classe ainsi que les outils et le matériel à notre disposition sont également des éléments très importants.

2.2 Analyse du dispositif.

2.2.1 Environnement et outils.

La mise en place du dispositif peut s'avérer compliquée, car il est nécessaire d'avoir à disposition du matériel informatique en état de marche, avec des performances suffisantes pour être sûr que celui-ci fonctionne. J'aurai pu mettre en place mon dispositif en salle informatique, cependant je voulais que l'environnement de travail soit le plus proche de celui d'un cours classique n'utilisant pas la technologie informatique pour que le changement d'environnement n'influence pas le comportement des élèves, à cause notamment du déplacement que cela engendre dans le lycée, de la perte de repères possibles liée à ce nouvel espace de travail. De plus, il est nécessaire de s'y prendre longtemps à l'avance pour réserver la salle informatique, alors que la mise en place de mon dispositif a été décalée plusieurs fois en raison de la venue d'intervenants externes dans le cours pour faire de la prévention contre le cyberharcèlement. J'ai donc privilégié la mise en place durant le cours, dans ma salle de classe pour limiter au maximum les aléas extérieurs à notre organisation.

J'ai eu la chance d'être stagiaire dans un établissement qui dispose d'un poste informatique fixe par salle de classe. Ce dernier est systématiquement accompagné d'un clavier et d'une souris filaires, ce qui ne permet pas une circulation de l'outil à travers la classe. Il a donc fallu trouver une solution pour permettre une liberté de transmission de cet outil sans que les apprenants ne doivent se déplacer, se lever dans la salle de classe et ce pour minimiser le risque de chahut. Le choix s'est porté sur l'utilisation d'un clavier sans-fil qui se branche en USB à l'ordinateur fixe, et qui permet d'être transporté au sein de la classe sans aucune perte de connexion vis-à-vis du poste fixe. J'ai également opté pour une souris sans-fil fonctionnant de la même manière. L'installation de ce matériel fut très aisée, un unique branchement en USB et le tour fut joué sans aucune autre action nécessaire, et il n'y eu aucun souci durant l'utilisation des objets connectés malgré un usage peu délicat de la part des élèves. Le choix du matériel était donc très important pour la bonne mise en place de l'expérimentation. Ces outils seront également utiles pour un usage futur et

l'investissement d'une vingtaine d'euros parait très intéressant aux vues des nombreuses possibilités d'utilisation et de l'apport en mobilité du clavier et de la souris sans-fil.

2.2.2 Jeux ludo-éducatifs choisis.

Tout d'abord, il est important de situer la mise en place du dispositif dans notre progression pédagogique. Il était initialement prévu de mettre en place un cours avec usage de l'informatique pour un demi-groupe de la classe de 2MRH3 et d'effectuer un cours avec un contenu similaire mais de manière classique, sans utilisation des TICE pour pouvoir comparer les réponses de chaque groupe à mon outil d'analyse. Cependant, à cause des aléas évoqués plus tôt, cela n'a pas pu être effectué. Nous venions en effet de terminer une séquence et nous allions en débuter une nouvelle. Il aurait été déstabilisant pour les élèves de commencer une nouvelle séquence de manière non-habituelle. D'après moi, il y aurait eu un risque qu'ils soient moins intéressés alors que l'amorce d'une séquence est primordiale. Au contraire, il aurait également été possible que la suite de cette séquence, effectuée de manière classique, n'ait pas autant intéressé la classe que le premier cours utilisant l'informatique. Nous avons donc effectué cela à travers un cours décroché, se glissant entre deux séquences. Nous avons mis cela en place avec mes deux demi-groupes sur deux heures, effectuant le même cours utilisant les TICE avec chaque demi-groupe.

Nous venions de terminer une séquence intitulée « Please, leave me a message ». C'est une unité à dominante orale qui traite de la conversation téléphonique en langue anglaise, le niveau de langue oscille entre A2 et A2+ et l'un des objectifs est de s'approprier les codes d'un messages téléphoniques ou d'une conversation, en étant capable de comprendre le sentiment et les réactions de notre locuteur. Nous avons donc vu les différentes réactions possibles à la réception d'un message vocal et ce à travers le vocabulaire des émotions. Pour que le cours décroché fasse le lien avec la précédente séquence, le premier jeu ludo-éducatif choisi fut un jeu issu du site www.logicieleducatif.fr qui s'intitule « Les émotions en Anglais ».

Figure 4 – *Représentation du menu du jeu « Les Emotions en Anglais ».*

Le fonctionnement du jeu est très facilement compréhensible. Il y a un personnage à l'écran. Il faut observer son expression et trouver l'émotion qui correspond parmi un choix de quatre différents sentiments, écrits bien sûr en anglais. Ensuite, la bonne réponse s'affiche à l'écran et notre réponse est comptabilisée pour avoir une note sur 20, à la fin de la partie, puis nous passons à la question suivante qui traite d'une émotion différente. A la fin de chaque question, il est possible d'entendre la phrase définissant l'émotion du personnage à l'écran à volonté, ceci permettant ainsi d'entendre la prononciation adéquate de l'émotion en question. Ce jeu permet de rebrasser les différentes émotions vues dans la séquence précédente tout en introduisant du vocabulaire nouveau.

Figure 5 – *Représentation du jeu « Les Emotions en Anglais ».*

Figure 6 – *Représentation des résultats de « Les Emotions en Anglais ».*

La séquence que nous allions commencer après ce cours décroché s'intitule « Highway Code ». Il s'agit d'd'une séquence basée sur l'apprentissage du code de la route et la comparaison entre ce qui est pratiqué en France et ce qui est pratiqué au Royaume-Uni. En fin de séquence, un examen du code de la route en condition réelle était prévu. Mais pour une compréhension maximale de la séquence par les élèves, il est nécessaire qu'ils maîtrisent de nombreux verbes liés à la conduite et au règles routières.

Le deuxième jeu que j'ai choisi est donc basé sur la révision des verbes irréguliers. Demander aux élèves de réviser simplement les verbes irréguliers chez eux était une solution évidente, mais ils n'étaient guères enchantés par cette perspective, l'opportunité d'effectuer ses révisions sous forme de jeu ludo-éducatif était donc très intéressante. Ainsi, également le jeu choisi est également présent sur le site https://www.logicieleducatif.fr.
Il s'agit d'un outil qui permet de réviser les verbes irréguliers de deux manières différentes. Il existe l'activité révision, qui permet de choisir le nombre de verbes à réviser et les verbes en question, sur un total de 100 verbes à disposition de l'apprenant. Pour chaque verbe, une seule forme de celui-ci est affichée à l'écran et les élèves doivent trouver les 3 autres formes. Pour avoir une réponse juste, il faut remplir avec exactitude l'infinitif du verbe, le prétérit et le participe passé, ainsi que la traduction en Français. On nous donne une note à la fin de l'activité et la correction s'affiche en rouge. Ensuite nous avons l'activité compétition, qui consiste à répondre à vingt verbes dont plusieurs sont assez compliqués et

inconnus des élèves. Hormis la révision, cela permet donc un apport de vocabulaire qui sera utile dans le cadre de la séquence suivante. De plus, la vitesse du temps de réponse est également prise en compte dans le comptage final des points.

Figure 7 – *Représentation du menu du jeu « Les Verbes Irréguliers »*

Figure 8 – *Représentation du déroulement du jeu « Les Verbes Irréguliers »*

Enfin, le troisième jeu choisi provient d'un site internet différent. Il s'agit du site www.missmaggie.org et le jeu s'intitule « Clean Up Your Grammar ». Le choix a été fait d'utiliser ce jeu ludo-éducatif pour résoudre un problème que remarqué plusieurs fois depuis le début de l'année : énormément d'élèves sont incapables de faire la différence entre un nom et un verbe. Il est évidemment fondamental de faire la différence entre ces deux classes grammaticales pour appréhender au mieux la langue anglaise. Ce jeu consiste à recycler chaque mot dans la poubelle appropriée : nom ou verbe. Si l'élève échoue, la plage qui fait office de toile de fond se salira. Au contraire, si l'élève s'en sort bien, la plage sera de plus en plus propre. Il est paru intéressant de choisir ce jeu car il y a une prise de conscience éco-responsable de nombreux élèves actuellement. A la fin de la partie, l'élève aura un résultat sur 10.

Figure 9 – *Représentation du déroulement du jeu « Clean Up Your Grammar »*

2.2.3 Mise en place du dispositif.

La mise en place de ce dispositif a été effectuée le mardi 13 mars 2019. Comme vu plus tôt, cela a été fait avec le groupe service de 9 heure à 10 heure puis avec le groupe cuisine le même jour de 10 heure à 11 heure. Le choix a été fait de commenter cette séance décrochée fut le jeu « Les Emotions en Anglais » qui consiste à observer un personnage et son expression physique puis à choisir la réponse adéquate parmi 4 choix. Le fait de commencer par cet exercice par logique, il ne demande pas de taper des mots sur le clavier, il suffit de cliquer sur la bonne réponse avec la souris sans-fil. Cela permis aux élèves de se familiariser avec cette manière différente de travailler, afin que le mouvement de

passation des outils informatiques entre eux devienne plus fluide et permette de ne pas perdre de temps lors du jeu sérieux suivant qui nécessitera l'utilisation du clavier ce qui, sans entrainement préalable, peut prendre du temps que nous n'avions pas. Ensuite, il s'agit d'une activité qui ne se focalise pas sur l'aspect grammatical de la langue, ce qui est un élément important pour pouvoir commencer la séance de manière douce, démarrer par un exercice de grammaire aurait pu être abrupte pour les apprenants. Le but de ce premier exercice était principalement d'intéresser le demi-groupe à la manipulation de l'outil informatique de manière simple, et le design général de l'exercice allait également dans ce sens. En effet, les illustrations légèrement caricaturales ont eu tendance à amuser les élèves et le fait que la plupart des personnages apparaissant à l'écran étaient peu proue du même âge qu'eux a permis à la classe de s'identifier à eux, et de s'intéresser rapidement à l'activité. La classe a été scindée en deux groupes de 5 et 6 élèves pour chaque séance, car une petite compétition avec bonification à la clé était prévue par le biais des deux jeux sérieux suivants. Celui-ci était sans enjeu, si ce n'était de créer une atmosphère favorisant un esprit d'équipe car la réponse était collégiale et prise en concertation entre les différents élèves du groupe. De plus, il ne comportait pas de chronométrage contrairement au jeu sérieux effectué ensuite, ce qui a évité aux élèves de commencer la séance de manière stressante. Chaque équipe a joué 2 tours et cette activité a duré 15 minutes.

Le deuxième jeu sérieux mis en place fut « Les Verbes Irréguliers », qui consiste à compléter des cases en écrivant les différentes formes d'un verbe irrégulier. Les élèves doivent effectuer ceci pour 20 verbes irréguliers avant de passer la main à l'équipe suivante, là aussi deux tours ont été effectués et cela a duré 25 minutes. Ce jeu peut paraître moins attrayant pour les élèves car visuellement plus daté que les deux autres, et il a un aspect plus technique que le précédent car il demande des connaissances grammaticales précises qui permettraient un apport non négligeable pour la séquence suivante. De plus, il fut plus compliqué à mettre en place car les élèves devaient taper les différentes réponses sur le clavier et fournir une réponse là aussi par équipe. Après un début difficile, il fut rapidement décidé de définir un élève en charge d'utiliser le clavier pour limiter les mouvements et agitations parasitant la séance. Ceci permit aux apprenants de se concentrer davantage sur l'exercice en cours mais il fut nécessaire de les cadrer pour que l'activité soit utile dans une démarche d'apprentissage, et ce pour les deux séances. Le score final fut déterminé par rapport aux réponses correctes données mais également par le chronométrage de chaque réponse, cet aspect encouragea les élèves à rester focalisés sur l'exercice et à ne pas

s'éparpiller, ce qui aurait pénalisé le groupe. Après l'activité, l'équipe qui a marqué le moins de point s'est vue pénalisée d'un handicap de points en vue de l'exercice final qui déterminerait quel groupe aurait une bonification à l'issue de la séance. Les règles étaient les mêmes pour les élèves des deux séances. En raison de sa durée, ce jeu ludo-éducatif fut l'activité principale de ces deux séances décrochées.

Enfin, l'activité qui clôtura la séance fut le jeu « Clean Up Your Grammar ». Comme évoqué préalablement, l'environnement est une plage où se trouvent deux poubelles, et les élèves doivent mettre des mots dans l'une ou l'autre en fonction de leur classe grammaticale : soit il s'agit d'un nom, soit d'un verbe. Si la réponse est fausse, la plage va se salir. Le fait de privilégier cette activité en fin de séance a eu plusieurs avantages. Tout d'abord, l'aspect général du jeu a beaucoup plus aux élèves, après un second exercice moins agréable visuellement. Il montre un aspect néo-rétro qui est une tendance générale au sein du jeu-vidéo actuellement ainsi que dans beaucoup de séries télévisées destinées aux adolescents. Ceci a permis de conserver l'attention des élèves durant le dernier quart d'heure de cette séance car les thèmes visuels étaient familiers pour eux. De plus, le fait qu'un groupe aurait une bonification à la fin de l'exercice favorisa une activité dynamique et cela encouragea les apprenants à rester concentrés. En effet, l'équipe gagnante de chaque séance avait à gagner un bonus de 0,5 point sur la note de leur prochaine tâche finale. Contrairement à l'exercice précédent, les équipes ne se concertaient pas pour proposer une réponse commune, mais chaque élève mettait un mot dans une poubelle puis passait la souris au camarade à côté de lui. Un silence total fut exigé pour ne pas permettre à certains de tricher. Chaque groupe pu faire, là-aussi, deux tours et l'activité dura 15 minutes. Les réponses individuelles des élèves de chaque groupe furent mises en commun à la fin de celui-ci pour désigner l'équipe gagnante. Enfin, l'aspect lié à la sensibilisation des problématiques écologiques paru plaire aux élèves dont plusieurs s'exprimèrent pour signifier que le thème du jeu était un aspect positif et que cela devrait se généraliser notamment à travers les jeux-vidéos grand public et non ludo-éducatif, et également à travers les jeux-vidéos destinés aux plus jeunes, pour qu'ils puissent avoir conscience de ce problème dès le plus jeune âge. Ainsi, après avoir effectué ce descriptif de la mise en place du dispositif allons-nous aborder l'analyse du questionnaire lié à celui-ci et distribué aux élèves et des résultats qui en découlent.

2.3 Outil d'analyse et résultats.

2.3.1 Analyse du questionnaire

Après avoir mis en place le dispositif en classe, il fallut définir une méthode de recueil d'informations. Il m'a paru approprié de proposer aux élèves un questionnaire pour analyser ce dispositif. En effet, étant donné la nature collective des exercices mises en place, il me semblait logique de privilégier une méthode de recueil également collective contrairement à l'entretien qui est une méthode individuelle. Le choix de la grille d'observation ne m'a pas semblé idoine de peur de tomber dans un aspect subjectif de l'analyse des activités du dispositif. Vient ensuite le choix entre les deux types de questionnaires. D'un côté le questionnaire ouvert sans proposition de réponses et de l'autre le questionnaire fermé qui dispose de propositions définis auparavant. Cette seconde solution fut privilégiée car le fait de mettre à dispositions des élèves des propositions de réponses fut un moyen de mettre en parallèle ces réponses avec les grands concepts théoriques évoqués précédemment dans ce travail de recherche et donc de confronter les résultats de notre dispositif avec ces concepts théoriques. Les questions du questionnaire n'en étaient pas réellement car elles prenaient la forme d'affirmations. L'élève avait la possibilité de cocher les cases « pas d'accord du tout », « pas d'accord », « plutôt pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Il avait la possibilité de justifier sa réponse pour certaines affirmations que je préciserai dans l'analyse des affirmations. Le but de ce questionnaire est de pouvoir mesurer et analyser la motivation des élèves avec et sans l'usage de l'informatique et comporte 18 affirmations.

La première affirmation du questionnaire est : « En règle générale, je prends du plaisir durant le cours d'anglais classique. » Celle-ci vise tout simplement à évaluer la notion de plaisir présente chez l'élève dans un cours d'anglais de manière générale, sans qu'il utilise l'outil informatique. Ainsi, on ne prend pas en compte ce que l'on fait spécifiquement au moment-même en cours mais cela permet d'évaluer le sentiment général et l'approche de l'élève par rapport à la matière. Il a été demandé une justification de la réponse à l'affirmation auprès de l'élève pour cette question. La deuxième question « Je prends du plaisir durant la séquence classique en cours. » a pour but d'évaluer la notion de plaisir que prend l'élève au moment où le questionnaire est distribué, par rapport aux activités effectuées durant cette période dans la classe d'anglais. La réponse est notamment conditionnée par l'appréciation du thème traité par la classe à ce moment donné. Ceci permet de se rendre compte de l'état de motivation de l'élève sur cette période et cela se rapporte également à un cours classique sans utilisation des TICE. Là-aussi l'élève a la

possibilité de justifier sa réponse. Les deux affirmations suivantes furent élaborées en corrélation. L'affirmation numéro 3 est « Je crains davantage de faire des erreurs sur ordinateur » et l'affirmation numéro 4 « Je crains davantage de faire des erreurs durant un cours classique. » Ainsi elles fonctionnent en miroir, ce qui vont permettre de définir une tendance pour savoir quel support est le moins angoissant pour l'élève. Les élèves doivent justifier leur réponse pour chaque affirmation et ceci devrait permettre de voir si l'angoisse liée au support existe et peut jouer sur la motivation des apprenants. Ensuite, les trois affirmations suivantes vont également être mises en parallèles. La cinquième est « Le premier jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu. », la sixième « Le second jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu » et la septième « Le troisième jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu » avec une justification demandée systématiquement. Ces trois affirmations doivent permettre de se rendre de quelle activité est plus ludique pour l'élève, et quels sont les éléments qui ont un impact sur l'efficacité de l'utilisation de ces outils TICE que ce soit dans la mise en place de l'activité ou également à travers les règles, la jouabilité et l'aspect linguistique traité dans chacun des trois jeux ludo-éducatifs. Les affirmations suivantes seront aussi analysées ensemble. La huitième est « Un cours classique est ludique. » et la neuvième « Un cours avec utilisation de l'informatique est ludique. », il s'agira ici de savoir si l'apprenant considère que le cours avec utilisation des TICE est plus ludique que le cours classique. En effet, lorsque l'on parle de la motivation apportée par l'utilisation de jeux-sérieux dans le cadre éducatif, le côté ludique de ces-derniers est un aspect qui va théoriquement favoriser la motivation. Il sera question ici de confirmer ou d'infirmer ce postulat. Il n'est pas demandé de justifier sa réponse.

Comme pour la plupart des affirmations de ce questionnaire, les deux suivantes sont également liées. La dixième affirmation est la suivante : « Le temps passe plus rapidement durant un cours classique » et la onzième « Le temps passe plus rapidement durant un cours avec utilisation de l'outil informatique ». L'intérêt ici est d'évaluer la perception du temps propre à chaque élève avec ou sans utilisation de l'informatique, et ce pour pouvoir trouver une tendance générale au sein de la classe. En effet, lorsque l'on fait une activité plaisante, notre notion du temps est différente que lorsque nous effectuons une corvée. Les résultats permettront de se rendre compte s'il y a une réelle différence dans l'appréciation des activités informatiques ou classiques et pourront également être mis en relation avec les informations portant sur la notion de plaisir des élèves. Il n'est pas demandé de justifier sa réponse ici non plus, la notion de temps étant abstraite et difficile à expliquer. Viennent

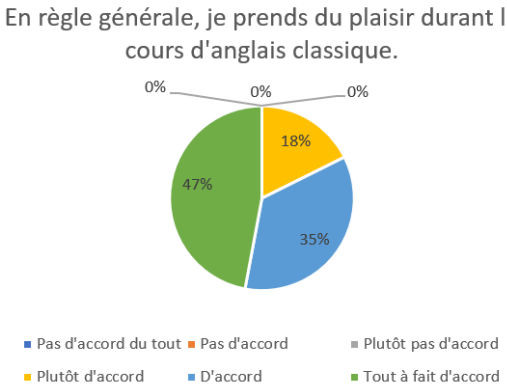
ensuite les affirmations numéros 12 et 13, qui sont respectivement : « Dans un cours classique, l'utilisation du livre est pertinente. » et « Dans un cours avec utilisation de l'informatique, l'utilisation de l'ordinateur est pertinente. » Le but de ces affirmations est de solliciter l'élève à apporter des suggestions pour améliorer la mise en place des activités liées aux TICE et aussi des activités classiques, et ceci à travers la justification de la réponse. Ceci part du principe que lorsque l'on prend en compte les remarques de l'apprenant il sera plus simple de créer des activités ludiques et plaisantes. Nous verrons aussi quel type d'activité semble plus approprié et pertinent pour les élèves. Les affirmations 14, 15 et 16 portent chacune sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan. Elles sont : « Vous êtes motivé(e) par une envie personnelle d'apprendre l'anglais », « Vous êtes motivé(e) par la notation finale de la séquence avec et sans informatique » et « « Vous êtes motivé(e) uniquement lorsque le professeur vous incite à travailler avec et sans informatique ». Elles ne nécessitent pas de justification et vont permettre de voir si les élèves font preuves de motivation venant d'eux-mêmes, ou bien de l'enseignant. Ainsi nous pourrons définir si, globalement, les élèves font preuves de motivation intrinsèque ou bien extrinsèque, ceci visant à mettre en relief les résultats obtenus à travers le prisme théorique. Enfin les deux dernières affirmations de ce questionnaire, la 17ème et la 18ème, sont « Quels éléments vous ont plu ou déplu durant cette séance avec informatique ? » et « Quels éléments vous plaisent ou déplaisent dans un cours classique ? » Elles visent à améliorer la mise en place des activités, qu'elles soient classiques ou faisant appel aux TICE. Il s'agit des deux seuls phrases du questionnaire qui ne sont pas à la forme affirmative et ce ne sont pas des questions fermées, pour permettre une liberté à l'élève et qu'il puisse effectuer des suggestions pour permettre à l'enseignant de travailler à l'amélioration de sa pratique à travers un œil différent.

2.3.2 Résultats et analyse de ces derniers.

Ainsi après avoir analysé le questionnaire, nous allons passer aux résultats et à leur analyse. Il est cependant important de préciser que certains élèves n'ont pas joué le jeu, en ne justifiant pas leurs réponses à certaines affirmations, comme cela leur avait été demandé, ou bien en proposant des justifications fantasques et peu sérieuses. Ces dernières ne seront donc pas prises en compte durant cette analyse pour ne pas fausser ce travail de recherche.

Nous allons commencer avec le résultat de la première affirmation, « En règle générale, je prends du plaisir durant le cours d'anglais ».

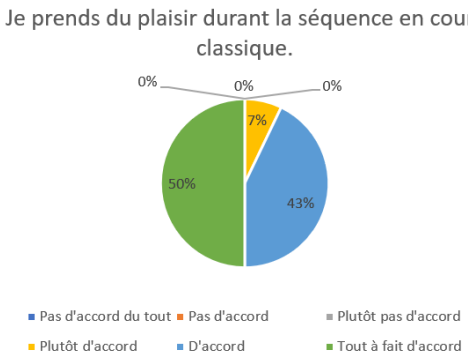
Figure 10 – *Représentation des résultats de la première affirmation.*



Il apparaît clairement avec les résultats de cette première affirmation que la notion de plaisir à l'anglais est très présente. Ainsi, 18% des élèves sont plutôt d'accord avec le postulat de base, 35% sont d'accord et 47% sont tout à fait d'accord. On peut donc dire que tous les élèves prennent du plaisir dans un cours d'anglais classique, sans utilisation de l'ordinateur. Il ne sera donc pas aisé de déterminer si l'utilisation de l'outil informatique est un élément qui ajoute du plaisir et augmente donc la motivation de l'apprenant. Les élèves ont justifié le fait d'apprécier l'anglais car ils apprécient l'enseignant (3 élèves), la matière (4 élèves), et l'ambiance générale du cours pour un élève. Un autre a expliqué que cela lui plaisait car c'était une matière nouvelle pour lui. Néanmoins, certains ont nuancé leurs propos en ajoutant que cela dépendait du placement du cours dans leur emploi du temps (2 élèves), un élève a aussi signifié apprécier la matière mais rencontrer des difficultés récurrentes, il est donc important de s'intéresser à la progression de ce type d'élève pour qu'il ne délaisse pas cette matière. Il est très encourageant de voir qu'aucun élève a déclaré ne pas prendre de plaisir durant le cours d'anglais.

Ensuite nous allons aborder la deuxième affirmation « Je prends du plaisir durant la séquence en cours classique »

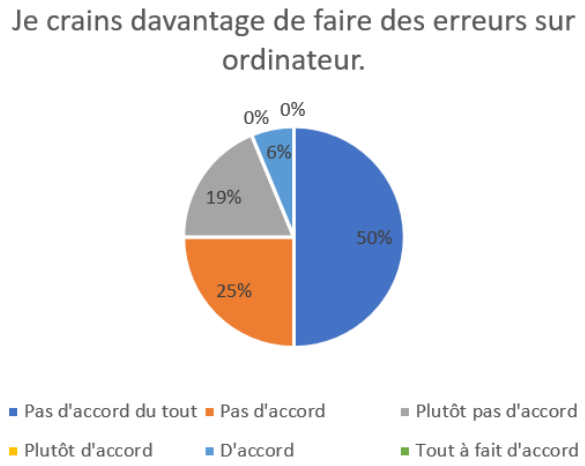
Figure 11 – *Représentation des résultats de la deuxième affirmation.*



Il apparaît encore très clairement que la séquence en cours procure du plaisir aux élèves ce qui est un important facteur de motivation, et celle-ci ne faisait pas appel aux TICE. En effet 7% des apprenants sont plutôt d'accord avec cette affirmation, 43% dont d'accord et 50% sont tout à fait d'accord. Cela s'explique, d'après leurs justifications, par la variété d'activités proposées pendant la séquence (pour 3 élèves), et l'intérêt que porte les élèves au thème abordé, qui est le permis de conduire en France et au Royaume-Uni (pour 4 élèves), car ils estiment que cela les aidera au moment de passer l'examen de conduite. Les élèves étaient donc motivés au moment d'étudier cela.

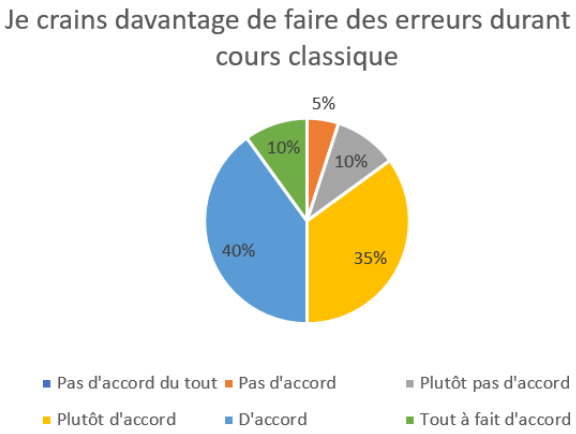
Passons à l'analyse des résultats des deux affirmations suivantes, la troisième et la quatrième qui sont étroitement liées : « Je crains davantage de faire des erreurs sur ordinateur » et « Je crains davantage de faire des erreurs durant un cours classique. »

Figure 12 – *Représentation des résultats de la troisième affirmation.*



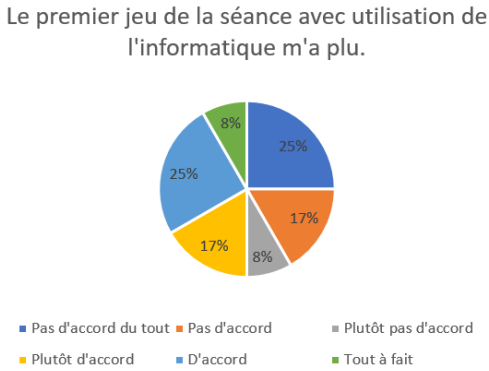
Ici, nous voyons nettement que les apprenants ne craignent pas de faire d'erreur sur ordinateur car 50% ne sont pas du tout d'accord avec le postulat de base, 25% ne sont pas d'accord et 19% sont plutôt pas d'accord. Seul 6% des élèves sont d'accord avec l'affirmation numéro 3, car ils ne maîtrisent pas l'outil informatique. La grande majorité ne craint pas davantage de faire des erreurs sur ordinateur car elle maîtrise l'outil et trouve qu'il est plus simple de corriger ses erreurs grâce à l'informatique (pour 3 élèves), 6 élèves estiment être plus en confiance sur ordinateur, 2 élèves estiment que cela évite les moqueries des camarades car chacun est sur son ordinateur et 5 élèves ne ressentir aucune angoisse liée à l'erreur. Cette dernière observation peut aussi nous montrer que les élèves ont du mal à avouer une certaine peur de l'erreur qui peut être pour lui un aveu de faiblesse.

Figure 13 – *Représentation des résultats de la quatrième affirmation.*



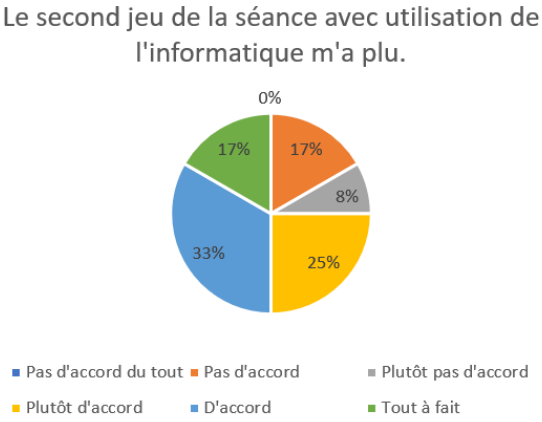
Les résultats de la quatrième affirmation concordent avec ceux de la précédente. En effet, seulement 10% des apprenants ne sont plutôt pas d'accord avec l'affirmation et 5% ne sont pas d'accord. Aucun élève n'est pas d'accord du tout. Le plus parlant est le fait que 35% des élèves soient plutôt d'accord et 40% d'accord. L'angoisse liée au support semble être bien présente, car les erreurs sont plus redoutées sur le support classique que sur ordinateur. 5 élèves évoquent des moqueries en classe lorsqu'ils font des erreurs, principalement lors de la prise de parole orale quand ils corrigent des exercices. 2 élèves estiment qu'il est plus simple pour leurs camarades de regarde les erreurs qu'ils font directement sur leur cahier que sur un ordinateur et 3 élèves notent qu'il est moins facile de corriger des erreurs sur papier que numériquement. Il n'a y ici que 3 élèves qui affirment ne pas être angoissé par l'erreur, ce qui est inférieur aux 5 élèves de la précédente observation. Nous pouvons donc voire que l'utilisation des TICE favorise la confiance de l'apprenant vis-à-vis de l'erreur, cela a donc un impact sur la motivation. Nous allons ensuite analyser des résultats au affirmations numéros 5, 6 et 7 qui sont corrélées. La sixième affirmation est « Le premier jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu ».

Figure 14 – *Représentation des résultats de la cinquième affirmation.*



On peut voir ici que les élèves ont un avis très partagé à propos du jeu « Les Emotions en Anglais », durant lequel ils devaient, par équipe, trouver les adjectifs correspondant à un personnage sur l'écran, et ce parmi 4 propositions. Nous pouvons notamment voir que le jeu 25% sont d'accord avec l'affirmation et 25% ne le sont pas du tout, ce qui montre bien les différents avis. Le constat est le même entre ceux qui sont plutôt d'accord et ceux qui ne sont pas d'accord, avec 17% dans les deux cas. Trois élèves ont reproché à ce jeu ludo-éducatif un côté trop simpliste dans son mécanisme de jeu, quatre élèves l'ont trouvé trop facile, et deux l'ont trouvé enfantin. Néanmoins 2 élèves l'ont trouvé facile à comprendre, et un élève a noté qu'avec des groupes nombreux, la durée d'une partie était très longue. Il est adapté dans le cadre d'un « échauffement » pour commencer un cours, mais avec du recul cela semble plus indiqué pour une classe d'élèves plus jeunes, séparée en plusieurs petits groupes au lieu de deux comme nous l'avons fait ici. De plus, le fait d'avoir quatre propositions simplifie trop le jeu et lui fait perdre de l'intérêt. On peut donc dire que cette activité n'a pas été un franc succès, mais les élèves ne l'ont pas détesté.

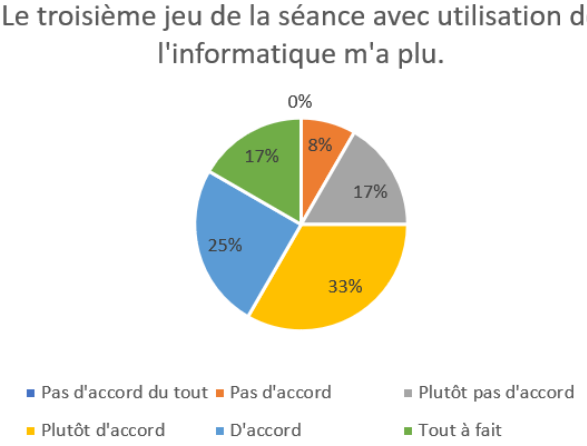
Figure 15 – *Représentation des résultats de la sixième affirmation.*



Nous remarquons, avec les résultats de la sixième affirmation, que le second jeu ludo-éducatif a été plébiscité par une majorité d'élèves. En effet, 25% des apprenants sont plutôt d'accord avec le postulat de base, 33% sont d'accord et 17% le sont tout à fait. 75% des élèves ont donc apprécié cet exercice et seulement 8% des élèves sont tout à fait en désaccord avec l'affirmation. Deux élèves ont trouvé le jeu très long, et deux autres l'ont trouvé très compliqué. Néanmoins, 3 élèves l'ont trouvé intéressant car complet à leurs yeux, un élève a noté le côté valorisant lorsque l'on était capable de remplir l'intégralité du tableau d'un verbe, 2 élèves ont déclaré apprécier que l'activité soit chronométrée pour ajouter un autre aspect compétitif et 3 élèves ont loué l'importance du travail d'équipe. Ainsi pouvons-nous souligner la sympathie qu'a provoqué cette activité, avec un jeu

complet, faisant appel au travail d'équipe et permettant un rebrassage des verbes irréguliers. Il me paraît néanmoins plus adapté de faire une sélection préalable de verbes pour ne pas être confronté aux plus difficiles qui sont très certainement inconnus des élèves. Ou bien il conviendrait de leur fournir une liste des plus compliqués à réviser pour le cours en question. Dans tous les cas, le jeu a plu aux élèves et l'intérêt didactique était bien présent, ce qui représente une satisfaction.

Figure 16 – *Représentation des résultats de la septième affirmation.*



Avec les résultats de cette septième affirmation, nous remarquons que le jeu « Clean Up Your Grammar » a encore une fois été apprécié des participants avec 33% de participants plutôt d'accord avec l'affirmation, 25% d'accord et 17% tout à fait d'accord, nous avons encore 75% des élèves satisfaits. Cependant, nous avec 33% d'élèves qui sont « plutôt d'accord » et 17% « plutôt pas d'accord ». Ainsi 50% des élèves ont un avis peu tranché sur le jeu en question. Trois élèves ont noté l'aspect visuel sympathique du jeu, avec un côté néo-rétro, et cinq élèves ont mis en avant le thème éco-responsable de celui-ci, une préoccupation primordiale pour eux. Néanmoins, on lui reproche ici aussi un mécanisme de jeu trop simple (3 élèves), et un manque d'intérêt car il n'apporte aucune explication, si l'on ne connaît pas la différence entre un verbe et un nom il est impossible d'améliorer son résultat sans jouer au hasard. D'un point de vue enseignant, l'intérêt didactique de cette activité est seulement de réactiver purement et simplement un point grammatical déjà acquis auparavant. Une fois cette réactivation effectuée le jeu perd rapidement son intérêt car n'apporte aucune connaissance. Il peut en revanche être idéal pour se familiariser rapidement avec l'outil informatique grâce à son aspect visuel réussi et sa simplicité de prise en main, pour ensuite s'orienter vers d'autres jeux ludo-éducatifs.

Nous pouvons donc constater que le premier jeu est celui qui a le moins séduit les apprenants, surement car il serait plus adapté à un public d'âge plus jeune, tandis que le

second a été un vrai succès et a plus à la grande majorité des élèves qui se sont montrés enthousiastes à son égard grâce à son aspect complet et assez difficile pour être intéressant mais pas outre-mesure. Le troisième jeu a également été apprécié notamment grâce à l'aspect visuel et au thème, mais les élèves ont été nettement moins intéressés par celui-ci que par le deuxième.

Nous allons maintenant aborder la huitième et la neuvième affirmation, « Un cours classique est ludique. » et la neuvième « Un cours avec utilisation de l'informatique est ludique. », il n'a pas été demandé aux élèves de justifier leurs réponses.

Figure 17 – *Représentation des résultats de la huitième affirmation.*

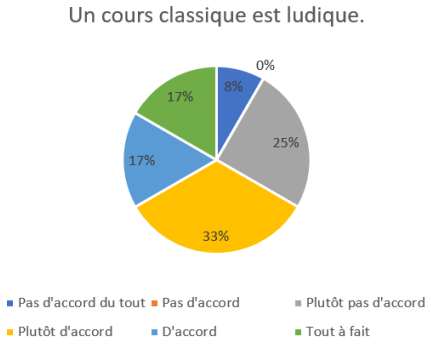
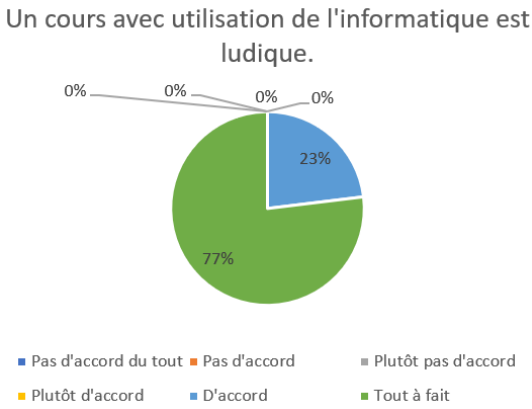


Figure 18 – *Représentation des résultats de la neuvième affirmation.*



L'objectif ici est de déterminer quelle méthode paraît plus adaptée pour les élèves car le côté ludique est fondamental dans la motivation au sein de la classe. Nous pouvons voir que le cours classique n'apparaît pas très ludique ni très pénible pour les élèves qui sont 58% à être plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord avec cette affirmation, néanmoins 67% apporte une réponse positive. On peut donc estimer que le cours classique n'est pas des plus ludiques auprès de l'élève mais n'est pas une corvée non plus. Pour le cours avec utilisation de l'informatique, tous les élèves l'ont trouvé ludique, 77% étant très enthousiastes. Ainsi, on peut penser que ce côté ludique favorise grandement cette motivation, mais il doit y avoir un effet « nouveauté » et l'aspect inhabituel de cette activité

doit surement favoriser un plus grand intérêt de la part des apprenants. Les résultats sont cependant très tranchés, et grandement en faveur du cours avec utilisation de l'informatique.

Après ces affirmations, nous passons aux dixième et onzième. « Le temps passe plus rapidement durant un cours classique » et « Le temps passe plus rapidement durant un cours avec utilisation de l'outil informatique ».

Figure 19 – *Représentation des résultats de la dixième affirmation.*

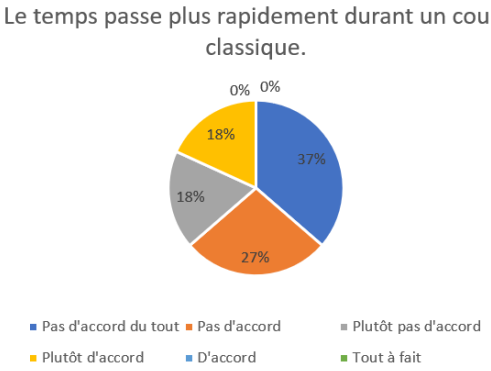
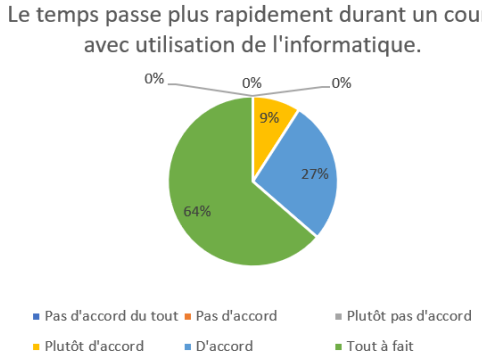


Figure 20 – *Représentation des résultats de la onzième affirmation.*

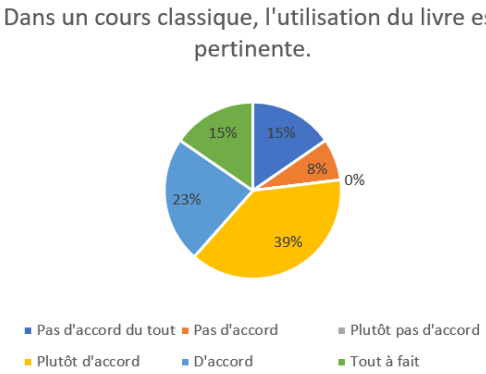


Concernant l'affirmation numéro 10, une majorité des élèves considère que le cours ne passe pas plus rapidement durant un cours classique. En effet, 27% ne sont pas d'accord avec le postulat, 37% ne sont pas d'accord du tout et 18% ne sont plutôt pas d'accord. En résumé, 82% des élèves ne trouvent pas que le cours classique passe rapidement. Au contraire, la totalité des élèves étaient d'accord pour affirmer cela vis-à-vis du cours utilisant l'informatique. Plus impressionnant, 64% valident complètement cette affirmation. Durant cette analyse de la perception du temps des élèves, on voit clairement que l'activité informatique passe plus rapidement qu'un cours habituel, qui plaît davantage aux apprenants et ce n'est pas une corvée comme parfois un cours classique. Même si le cours classique n'est pas dénigré pour autant. Il ne faut pas oublier le côté exceptionnel de ce cours car

l'utilisation de jeux ludo-éducatifs est très rare, et l'excitation lié à la nouveauté doit donc avoir une part de responsabilité également.

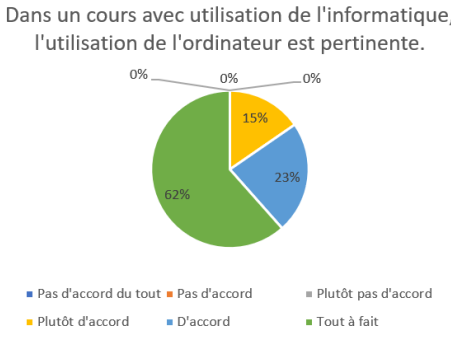
Nous en venons désormais aux affirmations numéros 12 et 13, qui sont respectivement : « Dans un cours classique, l'utilisation du livre est pertinente. » et « Dans un cours avec utilisation de l'informatique, l'utilisation de l'ordinateur est pertinente. »

Figure 21 – *Représentation des résultats de la douzième affirmation.*



Avec ce premier graphique, il est visible qu'une majorité des élèves est plutôt d'accord (39%) et d'accord (23%) avec l'affirmation de base. C'est assez encourageant pour un enseignant débutant, mais l'important ici est de prendre en compte le point de vue de l'élève pour améliorer sa pratique. Trois élèves ont mis en avant un usage régulier de la projection et de l'ordinateur en classe, même si eux ne l'utilisent pas directement. Quatre élèves trouvent les sujets et documents étudiés intéressants, et 2 élèves apprécient la variété des supports (textes, chansons, vidéos…). En revanche, quatre élèves n'apprécient pas le fait de devoir se mettre au travail écrit et devoir rédiger. De plus, trois élèves trouvent le cours classique ennuyeux car n'étant pas original. Il est donc important de créer du dynamise à travers des activités innovantes et nouvelles, pour que la production écrite soit une suite logique et non une obligation, dans un cadre plus ludique pour l'élève.

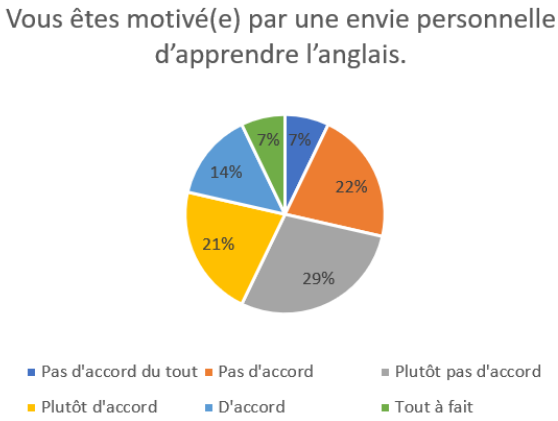
Figure 22 – *Représentation des résultats de la treizième affirmation.*



Le résultat est nettement plus flatteur quant à l'utilisation de l'ordinateur. 62% des élèves trouvent son utilisation tout à fait pertinente et aucun élève n'est en désaccord avec ceci. Quatre élèves ont été intéressés par le changement survenu de cette activité par rapport à ce qu'ils ont l'habitude de faire, cinq élèves ont mis en avant leur aisance avec cette technologie qui est omniprésente dans leur quotidien. L'aspect compétitif a été soulevé par deux élèves et trois autres ont noté qu'ils ont eu l'impression de jouer et non pas d'apprendre de manière académique. Malgré tout, les jeux en question étaient globalement assez simplistes et 2 élèves ont dit ne pas avoir été très intéressés par l'objet de chaque jeu, là aussi assez scolaire. Il me paraît donc indispensable de trouver des jeux ludo-éducatifs moins infantilisants à l'avenir dans lesquels le but du jeu et son mécanisme devront griser les élèves davantage.

Ensuite, nous allons étudier les résultats liés aux affirmations 14, 15 et 16 qui portent sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan. Ce sont : « Vous êtes motivé(e) par une envie personnelle d'apprendre l'anglais », « Vous êtes motivé(e) par la notation finale de la séquence avec et sans informatique » et « « Vous êtes motivé(e) uniquement lorsque le professeur vous incite à travailler avec et sans informatique ». Aucune justification n'a été demandée.

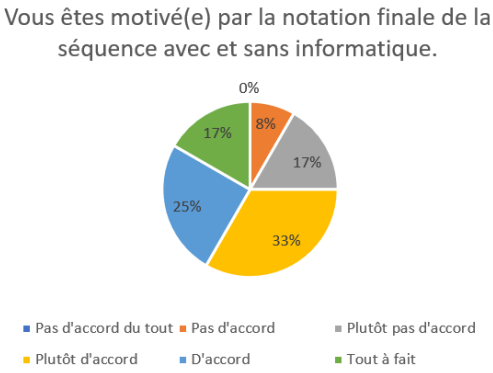
Figure 23 – *Représentation des résultats de la quatorzième affirmation.*



Avec cette quatorzième affirmation, il apparaît que l'avis des élèves et peu tranché. 50% des apprenants sont plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord, ce qui montre un avis peu certain et globalement un engagement faible de l'élève par rapport à la question. De plus, 22% des élèves ne sont pas d'accord. Nous pouvons dégager une tendance, plutôt négative par rapport à l'affirmation. Par rapport au continuum d'auto-détermination de Deci et Ryan, on voit alors clairement un manque de motivation

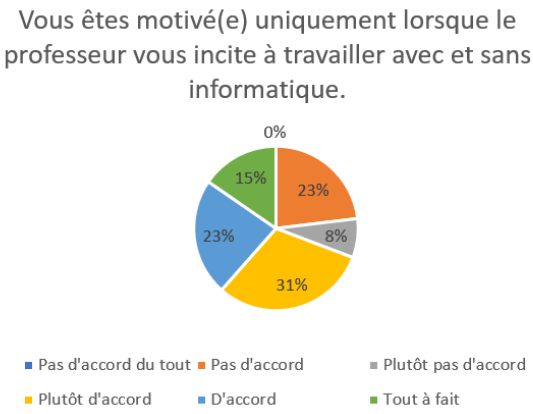
intrinsèque à cause de l'absence de régulation intrinsèque. On peut donc imaginer que les élèves de la classe ne viennent pas forcément en classe d'anglais par plaisir ou dans le cadre de leur satisfaction personnelle. Il va être intéressant de voir le résultat des deux affirmations suivantes pour essayer de déterminer quelle est l'origine de la motivation des élèves. Ce n'est vraisemblablement pas la motivation intrinsèque mais extrinsèque qui prime.

Figure 24 – *Représentation des résultats de la quinzième affirmation.*



Nous avons ici un résultat plus tranché. En effet, le cumul des réponses positives à l'égard de cette proposition atteint 75%, ce qui représente la grande majorité de la classe. Nous avons donc un intérêt bien plus important des élèves pour la notation de la séquence et l'intérêt qu'ils ont a gagné dans cette matière plutôt qu'une motivation personnelle. Vis-à-vis du continuum d'auto-détermination de Deci et Ryan, nous pouvons noter que le type de régulation peut s'appliquer ici est la régulation introjectée. L'élève se sent obligé de travailler dans le but d'avoir une bonne note, et il prend cela comme une mission. Il n'est pas à l'origine de cette motivation, mais cela prend de l'importance pour lui. Ainsi, la majorité des élèves sont motivés par une régulation introjectée, qui fait partie de la motivation extrinsèque.

Figure 25 – *Représentation des résultats de la seizième affirmation.*



Pour la dernière proposition de ce trio d'affirmations, la majorité des élèves est plutôt d'accord (31%), et près d'un quart (23%) n'est soit pas d'accord soit d'accord. Ainsi, la majorité de ceux-ci sont motivés seulement par une pression extérieure et ne se sentent que peu concernés. Ils sont dans la régulation externe, qui est encore une fois une motivation extrinsèque. Néanmoins, ils sont 31% à ne pas être dans ce cas de figure.

Nous avons donc pu voir que la majorité des élèves sont dans une situation de motivation extrinsèque, que ce soit en régulation externe ou introjectée. Mais les élèves, en grande partie, ne sont pas animés par une motivation intrinsèque. Nous allons finir l'analyse de ces résultats avec les deux affirmations du questionnaire, deux dernières questions de cet outil de recherche, la 17ème et la 18ème, qui sont « Quels éléments vous ont plu ou déplu durant cette séance avec informatique ? » et « Quels éléments vous plaisent ou déplaisent dans un cours classique ? »

Pour la question numéro 17, les élèves ont signifié avoir apprécié la notion de jeux et d'amusement durant la séance informatique. De plus, cela les a intéressés car cela change de leurs habitudes. La compétition entre deux groupes a aussi été un facteur important pour eux, et le fait que chacun participe également. Ils ont apprécié de pouvoir échanger librement entre eux. Néanmoins les plus timides se sont moins sentis à l'aise car ils ont dû s'affirmer pour exprimer leurs idées et donner leur avis. De plus, il faut arriver à tenir la classe sans que cela devienne un chahut, il s'agit donc d'être vigilant à chaque instant pour rester dans le cadre du cours.

Quant à la question suivante, l'utilisation du livre qui comporte des thèmes proches des élèves, ainsi que la modernité des outils à disposition pendant le cours est un aspect très positif pour les élèves, tout comme le fait de pouvoir effectuer un travail de recherche en groupe ou par deux dans ce dernier. Néanmoins, beaucoup d'élèves ont souligné leur ennui dans un cours dit lambda, à cause de la répétition d'exercices sur le même modèle, ou bien leur rechignement au moment de passer à la production écrite. Enfin, beaucoup ne veulent pas passer à l'oral de peur des moqueries, ce que le jeu ludo-éducatif a l'air de gommer en partie. Pour finir, les apprenants regrettent de ne pas pouvoir parler et s'exprimer librement durant un cours classique, ce qui représente pour eux un manque de liberté. Il nous fait maintenant prendre du recul sur ses résultats et les mettre en parallèle avec notre hypothèse initiale.

2.3.3 Discussion et analyse critique.

Après avoir analysé les résultats de notre questionnaire, nous pouvons prendre du recul et effectuer un retour sur notre hypothèse initiale : *Pour les élèves adolescents, l'usage du numérique en classe s'apparente davantage à un jeu qu'à un exercice*. Il apparaît en premier lieu que les apprenants prennent du plaisir dans le cours d'anglais qui ne fait pas appel au numérique car ils apprécient l'enseignant et la matière. Idem pour la séquence sans le numérique faite au moment de la mise en place du dispositif : Les différentes activités et le sujet évoqué procurent du plaisir au élèves. Il sera donc plus difficile de déterminer si les TICE influent directement sur leur motivation en partant du postulat qu'ils ont déjà un niveau élevé de motivation vis-à-vis de l'anglais dans un cours habituel. Néanmoins, la peur peut être un frein à la motivation, et il semble clair que si les élèves n'ont aucunement peur de se tromper sur ordinateur, le constat est différent avec le support classique. L'apport de confiance en soi que fourni l'usage du numérique peut donc être un facteur de motivation.

Ensuite, quand nous regardons les différents jeux ludo-éducatifs utilisés, nous voyons que le premier jeu, à l'esthétique et au principe assez enfantins, n'a pas été autant apprécié que le second, plus compliqué ni que le second, visuellement plus attirant. Le choix des jeux est donc important à prendre en compte et joue grandement sur l'intérêt porté par les élèves. Il est particulièrement intéressant de se pencher sur l'aspect « ludique » ressenti par les élèves, qui favorise fortement le sentiment de participer à un jeu plutôt que d'effectuer à un exercice, et qui est à mettre en parallèle avec notre hypothèse. Nous voyons à travers les résultats que le cours classique ne paraît pas spécialement ludique aux yeux des apprenants, au contraire, le cours avec utilisation du numérique à fait l'unanimité et est considéré comme ludique par toute la classe. On voit ici que le côté « jeu » à clairement primé sur l'aspect « exercice » même si l'effet nouveauté des TICE nous fait nuancer cette affirmation. Lorsque nous demandons avec quel support le cours passe plus rapidement, le constat est le même : l'utilisation du numérique leur donne l'impression que le cours est plus court qu'habituellement, nous pouvons donc imaginer que le ressenti ludique des activités donne aux apprenants l'impression que cela passe plus rapidement.

De plus, les élèves trouvent globalement l'utilisation pertinente mais sont nettement plus enthousiaste lorsque l'on parle de l'ordinateur, et là certains élèves ont clairement déclaré « avoir l'impression de jouer » et non de travailler, et ils ont apprécié le fait de manipuler une technologique à laquelle ils sont rodés depuis leur enfance. Nous pouvons

également remarquer aves ses résultats que la motivation des élèves pour apprendre l'anglais est extrinsèque, elle ne vient donc pas de leur propre volonté, mais principalement car ils savent qu'ils seront notés et évalués en fin de séquence, il s'agit de régulation introjectée d'après Deci et Ryan. Nous voyons également que les élèves sont majoritairement motivés lorsqu'un enjeu extérieur est présent ou que l'enseignant « pousse » ses élèves à se mettre au travail. D'où l'importance pour nous d'apporter des supports et d'aborder des thèmes qui vont intéresser l'élève pour qu'il ne décroche pas du cours. Enfin, les élèves ont à nouveau souligné les notions de jeu et d'amusement au moment de dire ce qui leur a plu avec le numérique, et le fait que cela implique de la compétition a également eu un rôle. Les élèves les plus timides cependant ont pu être troublés par cette approche différente. De nombreux élèves ont aussi noté l'aspect rébarbatif du cours classique.

D'après ce travail de recherche, nous avons donc pu constater que le fait de travailler à l'aide du numérique apporte un aspect ludique pour les élèves. Il en découle que pour eux, le cours passe plus vite et en plus ils sont également davantage en confiance sur ce support. Le fait d'être familier avec cet outil est également un élément prépondérant pour eux. Ainsi, ces différents facteurs tendent à valider notre hypothèse initiale. Il semble en effet que pour les adolescents, l'usage du numérique en classe d'apparente davantage à un jeu qu'à un exercice.

Néanmoins, nous pouvons noter les limites de notre travail de recherche. En effet, ayant effectué ce dernier seulement sur une classe de 22 élèves, il aurait été plus judicieux avec du recul de mettre ce dispositif à plus grande échelle. Mais parmi les 3 classes auxquels j'ai enseigné cette année, il s'agit de l'unique classe de seconde baccalauréat professionnel. Je n'aurai donc pas pu mettre en place les mêmes jeux ludo-éducatifs en raison des différences de niveaux et de programmes entre mes différentes classes : Etant enseignant d'une classe de seconde CAP et d'une classe de première baccalauréat professionnel, j'aurai dû adapter les activités numériques à chaque classe et je n'aurai pas pu comparer les différentes tendances par rapport aux mêmes activités faisant appel aux TICE. Aussi aurais-je souhaité effectuer au moins un ou deux entretiens avec des élèves de la classe concernée, malheureusement après la mise en place du dispositif, il y a eu deux semaines de vacances scolaires, puis les élèves sont partis en stage en Espagne durant un mois, avant d'avoir des examens blancs puis de repartir en vacances, je ne les ai donc pas eu en classe pendant près de deux mois et au retour leurs souvenirs de la séance utilisant l'informatique étaient lointains et vagues. Enfin le choix des jeux ludo-éducatifs aurait été

différent avec du recul. En effet, le premier m'est paru trop infantilisant, et le dernier malgré un aspect visuel intéressant a présenté un intérêt pédagogique très moyen. En sachant, après avoir analysé les résultats, que la motivation des élèves à apprendre l'anglais est principalement extrinsèque, le choix du « serious game » est primordial et mon manque d'expérience dans l'enseignement ne m'a pas permis de proposer aux élèves les jeux ludo-éducatifs parfaitement adaptés à leurs attentes et à leur niveau.

CONCLUSION

Depuis leur enfance, les actuels lycéens ont grandi à l'ère du numérique, en utilisant internet quotidiennement et se divertissent énormément en jouant aux jeux-vidéos. Il m'a donc semblé logique de se demander comment cet attrait pour les nouvelles technologies pouvait être une source de motivation en classe pour des élèves qui, en lycée professionnel plus spécifiquement, n'ont pas forcément d'attrait pour les matières générales et l'anglais pour notre cas de figure. Le but de notre travail de recherche était de **savoir comment le numérique pouvait favoriser la motivation pour apprendre l'anglais en Baccalauréat professionnel**. Pour cela, nous avions émis l'hypothèse que *pour les élèves adolescents, l'usage du numérique en classe s'apparentait davantage à un jeu qu'à un exercice*. A travers notre expérimentation sur une classe de seconde Baccalauréat professionnel, et à l'aide de notre questionnaire, il est apparu que l'utilisation du numérique à travers des jeux ludo-éducatifs apportait plus de confiance aux apprenants car c'est un support qui leur était familier, qu'ils utilisent régulièrement chez eux. Aussi ont-ils trouvé cela plus ludique qu'un cours classique et ont également ressenti moins d'ennui. Tous ces éléments tendent à confirmer notre hypothèse ci-dessus, et permettent de répondre à notre problématique initiale : Le numérique peut favoriser la motivation pour apprendre l'anglais en Baccalauréat professionnel grâce à l'utilisation des jeux ludo-éducatifs. Outre le jeu ludo-éducatif, l'usage du numérique en soit, indépendamment du type d'activité effectué, est motivant et rassurant pour les élèves.

Il convient cependant de nuancer cela à cause de l'aspect ponctuel de cette expérimentation. Les élèves ne perdront-ils pas leur motivation avec la répétition et l'habitude du numérique et des jeux ludo-éducatifs en classe ? Il est important pour cela de varier les activités faisant appel aux TICE pour ne pas créer l'ennui, mais la difficulté reste de proposer des activités numériques divertissante sans perdre l'aspect pédagogique et didactique. Cela peut être difficile car certains jeux ludo-éducatifs sont clairement portés sur l'aspect éducationnel et le divertissement est peu présent, ce qui leur fait perdre de l'intérêt auprès des élèves. Il est aussi difficile d'adapter toutes les activités langagières en activités numériques, au risque de voir les élèves délaisser l'écriture et s'appuyer moins sur leur réflexion personnelle étant donné leur volonté d'être divertis par le numérique, et donc

de s'éloigner des supports classiques, dont ils doivent maîtriser l'usage car ils sont généralisés et permettent aussi une approche différente et intéressante de la langue.

Ce travail de recherche sera précieux dans le cadre de ma future pratique d'enseignant d'anglais à temps plein, en effet cela me conforte dans l'idée que le numérique tient à être plus utilisé dans l'Education Nationale pour favoriser la motivation des élèves. Mais il me semble que cela ne doit pas non plus être systématique, pour permettre aux élèves de comprendre l'intérêt qui est le leur de travailler sur support classique également. Pour ma part, il est important de plus approfondir mon travail de recherche d'activités numériques ludo-éducatives mieux adaptées aux apprenants pour susciter un intérêt maximal. Je me suis également rendu compte que la variété des thèmes et des activités était un élément essentiel pour motiver les élèves, que ce soit à l'ordinateur ou bien à l'aide d'un support plus traditionnel, le travail de recherche doit donc être permanent. Il est important d'être capable de se remettre en question perpétuellement et d'être toujours en quête d'évolution et de changement dans les cours que l'on propose, et ce à travers les supports et les ressources utilisés. Selon moi, l'enjeu des prochaines années sera, pour les enseignants et l'Education Nationale, de généraliser l'utilisation du numérique en milieu scolaire et de s'adapter aux évolutions technologiques futures pour que l'apprentissage soit toujours plus attrayant. Il sera nécessaire que les élèves aient tous accès au numérique et que les professeurs soient majoritairement formés à cela. L'intérêt en lycée professionnel est d'autant plus important que beaucoup d'élèves étaient en fin de collège en situation de décrochage scolaire, et sont parfois fâchés avec le système éducatif, le numérique peut leur donner une motivation et une envie d'apprendre supplémentaire.

BIBLIOGRAPHIE

- CARBONNEAU, Noémie, PAQUET, Yvan et VALLERAND, Robert. *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. Deuxième édition. Louvain-La-Neuve: De Boek Université, 2017© 684 p.
- DECI, Edward et RYAN, Richard. *Handbook of Self-Determination* Research. Deuxième édition. Rochester, New York: University of Rochester Press, 2004© 480 p.
- FENOUILLET, Fabien. *Les théories de la motivation.* Deuxième édition. Malakoff : Dunod, 2016© 328 p.
- FENOUILLET, Fabien et LIEURY, Alain. *Motivation et réussite scolaire*. Troisième édition. Malakoff : Dunos, 2013© 192 p.
- KOLB, David. *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Upper Saddle River, New Jersey: Financial Times/ Prentice Hall, 1983© 272 p.
- MASLOW, Abraham. *Devenir le meilleur de soi-même : Besoin fondamentaux, motivation et personnalité.* Paris : Eyrolles, 2008© 383 p.
- MICHAUD, Laurent. *Serious games – Advergaming, edugaming, training*. 91 p. Etude de consulting. Clapiers : 2018 ; M83708.
- MICHEL, Jean-François. *Les 7 profils d'apprentissage* : *Pour former, enseigner et apprendre.* Deuxième édition. Paris : Eyrolles, 2013©187 p.
- PICHERE, Pierre. *La pyramide des besoins.* Bruxelles : 50 minutes, 2015© 28 pages.
- TEASDALE, Chantal. Êtes-vous visuel, auditif ou kinesthésique *? La Presse*, 23 octobre 2004.

REFERENCES WEBOGRAPHIQUES

- EDUSCOL EDUCATION. *Eduscol : l'actualité du numérique*. [en ligne]. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/typologie (consulté le 03/01/19)
- EDUSCOL EDUCATION. *Pédagogie du projet, les méthodes pédagogiques.* [en ligne]. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3b.php (consulté le 15/12/18)
- KHERBOUCHE, KARIM. *Les méthodes pédagogiques*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.ecoledelarepublique.fr/article-les-methodes-pedagogiques-111203531.html (consulté le 13/12/18)
- LOGICIEL EDUCATIF. *Anglais : Les émotions.* [en ligne]. Disponible sur : https://www.logicieleducatif.fr/college/anglais/anglais-emotions.php (consulté le 03/02/19)
- LOGICIEL EDUCATIF. *Anglais : Verbes irréguliers.* [en ligne]. Disponible sur : https://www.logicieleducatif.fr/college/anglais/verbes-irreguliers.php (consulté le 03/02/19)
- MISS MAGGIE. *Clean Up Your Grammar*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.missmaggie.org/scholastic/cleanup_eng_launcher.html (consulté le 08/02/19)
- PETITCLERC, REAL *La pédagogie active : pourquoi ne pas essayer.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.appac.qc.ca/BULLETINS_APPAC/Vol3No1Fevrier2012/PedagogieActive.html (consulté le 23/12/18)

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de recherche.

Questionnaire TICE élèves.

1. En règle générale, je prends du plaisir durant le cours d'anglais classique.
   □Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord
   □Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord
   Pourquoi ?
   ……

2. Je prends du plaisir durant la séquence en cours classique.
   □Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord
   □Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord
   Pourquoi ?
   ……

3. Je crains davantage de faire des erreurs sur ordinateur.
   □Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord
   □Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord
   Pourquoi ?
   ……

4. Je crains davantage de faire des erreurs durant un cours classique.
   □Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord
   □Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord
   Pourquoi ?
   ……

5. Le premier jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu.
   □Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord
   □Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord
   Pourquoi ?
   ……

6. Le second jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu.
   □Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord

Pourquoi ?

……

7. Le troisième jeu de la séance avec utilisation de l'informatique m'a plu.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord

Pourquoi ?

……

8. Un cours classique est ludique.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

9. Un cours avec utilisation de l'informatique est ludique.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait d'accord

10. Le temps passe plus rapidement durant un cours classique.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

11. Le temps passe plus rapidement durant un cours avec utilisation de l'informatique.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

12. Dans un cours classique, l'utilisation du livre est pertinente.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

Pourquoi ?

……

13. Dans un cours avec utilisation de l'informatique, l'utilisation de l'ordinateur est pertinente.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

Pourquoi ?

……

14. Vous êtes motivé(e) par une envie personnelle d'apprendre l'anglais.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

15. Vous êtes motivé(e) par la notation finale de la séquence avec et sans informatique.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

16. Vous êtes motivé(e) uniquement lorsque le professeur vous incite à travailler avec et sans informatique.

□Pas d'accord du tout □Pas d'accord □Plutôt pas d'accord

□Plutôt d'accord □D'accord □ Tout à fait

17. Quels éléments vous ont plu durant cette séance avec informatique ?

……

18. Quels éléments vous plaisent ou déplaisent dans un cours classique ?

……

Autorisation de diffusion

Je, soussigné : EMMANUEL BACCOT

- Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer nos travaux, nous bénéficions de la liberté de permettre ou non leur diffusion, autorisons sans limitation de temps à diffuser les travaux pour le mémoire ou l'écrit professionnel que nous avons effectués pour le Master MEEF mention premier degré, dans les conditions suivantes :

 Consultation sur place en bibliothèque oui non

 Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet oui non

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de nos travaux ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux.

La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

Nous renonçons à toute rémunération pour les diffusions et reproductions effectuées dans les conditions précisées ci-dessus.

Bon pour accord,

Signatures des auteur(e)s À Lyon , le 01/06/2019

Emmanuel BACCOT

LE JEU SERIEUX, UN DECLENCHEUR DE MOTIVATION ?

63 Pages

Chapitre 1 : 18 pages - Chapitre 2 : 29 pages…

Mémoire de M2A MEEF PLP LLVE - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE** - Université de Lyon 2018-2019

RESUME

Ce travail de recherche a pour but de définir si l'usage du numérique dans l'enseignement peut être une source de motivation pour apprendre l'anglais en classe. Il aborde les différents types d'apprentissage grâce notamment à la typologie de Kolb, et les différents types d'apprenants, puis se penche sur les différentes méthodes pédagogiques. Ensuite, il traite du concept de motivation en lui-même avec l'aide de la pyramide des besoins de Maslow et de la théorie d'auto-détermination de Deci et Ryan, avant de s'intéresser à la typologie des jeux sérieux. Dans une seconde partie, ce travail explique un dispositif numérique établi en classe pour tenter de faire le lien entre les TICE et la motivation chez les élèves, et discute des résultats de ce dispositif grâce à un questionnaire permettant de faire un parallèle avec un cours classique. Il apparaît, pour conclure, que les TICE ont un impact positif sur la motivation de l'apprenant.

MOTS-CLES

Numérique ; Motivation ; Jeux ludo-éducatifs ; Auto-détermination ; Apprentissage.

DIRECTRICE DE RECHERCHE

Françoise POYET

MEMBRES DU JURY

Françoise POYET

Nadja ACIOLY-REGNIER

DATE DE SOUTENANCE

Mercredi 12 juin 2019