



**INSPE Académie de Limoges**

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

**Master MEEF second degrés**

**Lettres**

2024/2025

## **Quelle est l'efficacité du jeu sur les apprentissages en cours de français au lycée ?**

**THOMAS Marine**

Stage effectué du 30 août 2024 au 17 janvier 2025

**Lycée Léonard Limosin**

Stage encadré par

**PLAS Laura et CLAVAUD Olivier**

Professeurs de Lettres

Mémoire dirigé par : **MATHEY Estelle**



## Remerciements

---

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenues et accompagnées tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire, Estelle MATHEY, pour ses conseils précieux, son soutien constant et ses remarques constructives. Sa disponibilité, sa rigueur et son expertise ont été déterminantes dans l'élaboration de ce travail.

Ensuite, je souhaite également adresser mes remerciements à mes deux tuteurs, Laura PLAS et Olivier CLAUD, pour leur gentillesse, leur disponibilité et leur bienveillance. Leurs conseils éclairés, enrichis de leur expérience professionnelle, ont été d'une grande aide dans la conception de mes dispositifs.

Enfin, je tiens également à exprimer mes sincères remerciements envers les élèves, qui ont fait preuve d'investissement. Leur participation active a permis de concrétiser mes recherches, les inscrivant dans une réalité vivante, pleine d'imprévus et de surprises, qui ont enrichi ma posture professionnelle.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :  
« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »  
disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Remerciements .....	2
Droits d'auteurs .....	3
Table des matières .....	4
Table des illustrations .....	6
Introduction .....	7
I- Le jeu .....	8
I-1 Définition du jeu .....	8
I-2 Le jeu et le cerveau : les implications cognitives .....	12
I-2.1 Le jeu comme stimulant : la motivation .....	12
I-3 Le jeu en action : l'engagement actif des joueurs .....	13
I-3.1 Les règles du jeu .....	14
I-3.2 L'autonomie du joueur : osez le risque .....	15
I-3.3 La complexité du jeu : un défi adapté à chaque joueur. ....	15
I-3.4 Quand le jeu nous captive : l'attention en action. ....	16
I-4 Les bienfaits du jeu : faire semblant pour se libérer. ....	18
I-4.1 Gestion du stress et des émotions : le jeu comme anti-stress .....	19
II- Le jeu pédagogique .....	21
II-1. Voyage dans le temps : une brève histoire du jeu pédagogique. ....	21
II-1.2. Les jeux dans les programmes : l'apprentissage ludique ! .....	21
II-2. Apprendre : du cerveau à la mémoire. ....	22
II-2.1. Apprendre de ses erreurs : le rôle clé du feedback. ....	25
II-3. Définir le jeu pédagogique : au-delà du simple divertissement .....	26
II-4. Le jeu pédagogique : les règles revisitées. ....	28
II-4.1. Les règles du jeu au sein de la classe .....	29
II-4.2. Le rôle du professeur : guide et joueur dans le jeu pédagogique. ....	29
II-4.3. La relation inter-élèves .....	31
III- Les apprentissages en cours de français : les règles du jeu selon les programmes officiels. ....	34
III-1. L'oral .....	34
III-2. L'écriture .....	35
III-3. Le fonctionnement de la langue .....	36
III-4. La lecture .....	37
IV- Intégrer le jeu comme outil pédagogique favorisant les apprentissages au lycée .....	39
IV-1.1. Le jeu comme outil de remédiation .....	39
IV-1.2. Vrai ou faux : révision du lexique poétique .....	39
IV-1.3. Kahoot® : un outil ludique pour réviser la rhétorique latine et la grammaire. ...	39
IV-2. Le jeu comme outil d'acquisition de savoir et de compétences. ....	40
IV-2.1. Mise en place d'un jeu théâtral autour d'une fable de La Fontaine .....	41
IV-2.2. Jeu théâtral et compétences d'écriture .....	41
IV-2.3. Le Bingo littéraire .....	42
IV-2.4. Jeu théâtral autour de l'acte V d' <i>Andromaque</i> de Racine .....	43
IV-3. Le jeu : un apprentissage partagé entre élèves et enseignant. ....	43
IV-3.1. Le jeu avec les prépa-secondes .....	44
IV-3.2. Le jeu avec les premières HLP et les premières générales. ....	45

IV-3.3. Le jeu avec les secondes générales .....	46
IV-4. Mise en place d'un protocole comparatif .....	47
IV-4.1. Comparaison des expériences des élèves. ....	49
IV-4.2. Comparaison des résultats des deux groupes. ....	51
V- Constatation des effets du jeu en classe après comparaison des résultats. ....	54
Conclusion .....	55
Références bibliographiques : .....	56

## Table des illustrations

---

Figure 1 : Les mécanismes de la motivation.....	12
Figure 2 : La diminution de l'attention avec les distracteurs.....	18
Figure 3 : L'inventaire de personnalité d'Eysenck.....	19

## Introduction

---

« (...) pas de panique, monsieur l'inspecteur, il faut savoir jouer avec le savoir. Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière c'est encore nous entraîner à la maîtriser »<sup>1</sup>, écrit Daniel Pennac dans *Chagrin d'école* paru en 2007. Ces mots font écho à la profondeur de mon intérêt qu'entretient le jeu avec les apprentissages. Le jeu est généralement perçu comme une activité volontaire et divertissante. L'apprentissage, quant à lui, est considéré comme un processus complexe incluant l'acquisition, la mémorisation et l'application de connaissances, souvent associé à une démarche sérieuse favorisant le développement intellectuel. Cette dichotomie entre le sérieux de l'apprentissage et la nature ludique du jeu ne les rend pourtant pas incompatibles. Au contraire, elle souligne la complémentarité potentielle des deux dans un cadre pédagogique. L'intégration du jeu dans l'éducation transforme non seulement l'expérience d'apprentissage mais requalifie également la nature même du jeu quand il est utilisé dans un contexte pédagogique. Le cadre scolaire peut exploiter cet aspect ludique pour motiver et engager les élèves, conférant au jeu une dimension plus sérieuse à travers ses objectifs pédagogiques. Dans ce mémoire, nous examinerons comment le jeu pédagogique facilite l'acquisition des compétences essentielles en français. Il engage activement les élèves dans l'apprentissage du lexique, de la grammaire, de la syntaxe et de la littérature, faisant du jeu un outil au service de l'expression orale, de l'écriture, de la lecture et de l'étude de la langue.

L'objectif de ce mémoire est d'interroger sur la question suivante : quelle est l'efficacité du jeu sur les apprentissages en cours de français ? Deux hypothèses s'offrent à l'interrogation : le jeu constitue un levier d'apprentissage efficace en favorisant l'assimilation des savoirs et la motivation des élèves ; toutefois, s'il est mal encadré ou utilisé de manière excessive, il pourrait nuire à la rigueur scolaire et altérer la perception du cadre d'apprentissage.

Je commencerai par définir et caractériser ce qu'est le jeu, puis j'examinerai les changements que son intégration dans le cadre scolaire apporte à sa conception traditionnelle. Je poursuivrai en explorant les compétences spécifiques requises dans l'enseignement du français, avant d'analyser les effets concrets de l'utilisation du jeu sur différentes classes au lycée, afin d'en mesurer la portée sur les apprentissages.

---

<sup>1</sup> Pennac, Daniel. (2007). *Chagrin d'école*. Folio.

## I- Le jeu

---

### I-1 Définition du jeu

Geza de Rohan-Csermak, ethnologue, est attaché de recherche au centre national de la recherche scientifique (CNRS). Il s'est interrogé sur la définition du jeu. Selon l'Universalis, il le décrit comme correspondant à « un instinct et un besoin. »<sup>2</sup>

Effectivement, le jeu est essentiel au développement des animaux. Il joue un rôle multifonctionnel dans leur croissance physique, sociale et émotionnelle. Les jeunes animaux, en particulier, utilisent le jeu comme terrain d'entraînement essentiel pour perfectionner leurs compétences motrices, développer leur agilité et diverses autres capacités essentielles à leur survie. Le jeu leur permet également d'acquérir des apprentissages sociaux. En imitant des comportements adultes tels que la chasse ou la lutte, les jeux préparent les animaux à affronter les défis de la vie adulte. Dans son ouvrage, *Les jeux des animaux*<sup>3</sup>, le psychologue Karl Groos, avance que le jeu est une « manifestation d'instinct essentiel à la survie de l'espèce. » Ainsi, le jeu devient une activité naturelle qui permet d'apprendre par imitation. La promiscuité entre le développement animal et humain soulève des questions quant à l'influence du jeu sur ce dernier.

Dans son livre *Jeu et réalité*<sup>4</sup>, le pédiatre Donald Winnicott explique que dès les premiers mois de la vie, l'enfant distingue deux réalités : la réalité intérieure, le « dedans de lui », et la réalité extérieure, « le dehors de lui ». Il identifie un espace intermédiaire entre :

- La difficulté qu'éprouve le jeune enfant à accepter et reconnaître la réalité extérieure, influencée par ce que sa réalité intérieure « lui fait vivre »
- La capacité qu'il développe progressivement pour répondre aux exigences de la réalité extérieure.

Winnicott désigne cet espace comme « l'aire intermédiaire d'expérience ». Elle est essentielle au développement de l'enfant car elle lui permet de naviguer entre sa réalité intérieure et la réalité extérieure. Le jeu permet donc aux jeunes enfants, d'explorer le monde extérieur en l'imitant. Il crée un espace qui permet de faire semblant. Il permet ainsi de déculpabiliser le jeune enfant qui n'est pas soumis aux conséquences de la réalité. Le jeu permet cette liberté grâce aux caractéristiques qui lui sont propres. Les caractéristiques du jeu, telles que décrites par Winnicott, mettent en lumière son importance cruciale dans

---

<sup>2</sup> De Rohan, G. (s. d.). JEU - *Ethnologie du jeu*. Encyclopædia Universalis. Consulté en 2024, de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-ethnologie-du-jeu/>

<sup>3</sup> Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Félix Alcan, Bibliothèque de Philosophie contemporaine.

<sup>4</sup> Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Folio.

l'exploration et le développement de l'enfant. Ces idées résonnent également dans les travaux de Roger Caillois, un critique littéraire qui examine le jeu sous un angle différent, en se concentrant sur son influence socioculturelle et psychologique.

Dans *Les jeux et les hommes*<sup>5</sup>, Caillois définit le jeu comme une activité "libre, séparée, incertaine, improductive, réglée, fictive et gratuite" :

- Libre : Le jeu est libre car si le joueur est contraint de jouer, le jeu perd son attrait. L'attrait du jeu réside dans le fait que le joueur s'engage de son plein gré ou en réponse à une invitation, qu'il est libre d'accepter ou de refuser. Cela permet aux joueurs de prendre des décisions autonomes.
- Séparée : Le jeu est une activité circonscrite. Il se déroule généralement dans un cadre délimité par des règles et un contexte spécifique, offrant ainsi un espace sécurisé et contrôlé où les participants peuvent explorer et expérimenter librement.
- Incertaine : L'issue du jeu ne peut être prédéterminée. L'environnement du jeu est dynamique et changeant, où chaque décision et action peuvent entraîner diverses conséquences, ajoutant un élément d'imprévisibilité.
- Improductive : Le jeu ne vise pas à produire quelque chose. Son objectif principal est le plaisir, l'exploration et le développement personnel, sans générer de profit matériel.
- Réglée : Les jeux sont structurés par des règles qui définissent des limites et assurent un environnement équitable et sécurisant pour tous les participants.
- Fictive : Le jeu permet aux joueurs de s'engager dans un univers imaginaire sans conséquences sur la réalité. Cette dimension fictive est cruciale car elle fournit une zone de liberté où les joueurs peuvent agir sans les implications du monde réel.
- Gratuite : Le jeu est considéré comme gratuit, car il est pratiqué pour lui-même, sans recherche de gain matériel ou de récompenses externes. Cette gratuité souligne l'aspect non mercantile et autotélique du jeu, où l'expérience en elle-même est la récompense.

Après avoir exploré la vision du jeu par Roger Caillois sous des angles socioculturels et psychologiques, il est pertinent de se pencher sur l'approche de Gilles Brougère, professeur en sciences de l'éducation à Paris. Brougère souligne des caractéristiques spécifiques aux sciences de l'éducation dans sa définition du jeu.

---

<sup>5</sup> Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.

Dans *Jouer et apprendre*<sup>6</sup>, il propose une théorie du jeu articulée autour de ce qu'il nomme le "pentagone ludique", qui comprend cinq éléments fondamentaux "le second degré, la frivolité, la décision, les mécanismes de décision et l'incertitude":

- Le second degré se rapporte à l'aspect de "faire-semblant" où les participants endossent des rôles ou des situations fictifs pendant le jeu. La frivolité c'est le fait de minimiser les conséquences des décisions prises pendant le jeu, transformant ainsi les comportements de la vie quotidienne en comportements inconséquents. La frivolité n'est possible que lorsque le jeu est perçu comme un acte de "faire-semblant".
- La décision souligne l'importance des choix du joueur dans le déroulement et l'issue du jeu, mettant en exergue le rôle actif du joueur.
- Les mécanismes de décision désignent les règles qui structurent et encadrent les actions des joueurs au sein du jeu.
- L'incertitude se réfère à l'aspect imprévisible du jeu, où les résultats ne sont pas connus à l'avance, rendant les décisions des joueurs cruciales.

Finalement, ces caractéristiques du jeu déterminées par Caillois et Brougère permettent de montrer que tout ce qui appartient au temps du jeu se voit révolu lors du retour à la réalité. Les deux chercheurs insistent tous deux sur deux caractéristiques essentielles du jeu : la fictivité et les règles. Le jeu se définit comme un espace hors du temps, réglé, qui permet de faire-semblant sans risquer les conséquences réelles.

Dans son analyse sociologique du jeu, Roger Caillois a classé les jeux en quatre catégories distinctes<sup>7</sup> :

- "Les jeux d'*Agôn*" : Catégorie basée sur la compétition, où l'objectif est de mesurer l'habileté, la stratégie ou la chance des joueurs dans un cadre équitable pour déterminer un vainqueur.
- "Les jeux d'*Aléa*" : Jeux de hasard où l'issue dépend principalement de la chance, avec peu ou pas de contrôle de la part des joueurs sur le résultat.
- "Les jeux de *Mimicry*" : Jeux où les participants imitent des actions ou des rôles dans un cadre souvent fictif, incluant les jeux de rôle et les jeux vidéo.

---

<sup>6</sup> Brougère, G. (2022). *Jouer et apprendre*. HAL. Consulté en 2024, <https://hal.science/hal-03585076/document>

<sup>7</sup> *Ibid*

- “Les jeux d’*Illinx*” : Jeux créant une sensation de déséquilibre et de désorientation pour générer du plaisir

Dans son analyse historique du jeu, Jean Marie Lhôte développe une autre classification qu’il fait paraître dans son ouvrage intitulé *Histoire des jeux de société*<sup>8</sup>:

- Les jeux physiques : Les jeux qui vont entraîner une implication corporelle (course, combat, etc.)
- Les jeux intellectuels : Les jeux qui vont pousser à la réflexion (jeux d’esprit, de logique, de mots, etc.)
- Les jeux de hasard qui se catégorisent en sous-catégories :
  - Hasard pur : Ces jeux sont basés entièrement sur le hasard, sans aucune possibilité pour les joueurs d’influencer l’issue par ses décisions.
  - Hasard raisonné : Dans ces jeux, bien que le hasard joue un rôle central (par exemple, le lancement de dés), il existe également un élément de stratégie ou de prise de décision qui peut affecter l’issue.
  - Pari : Ces jeux impliquent de miser de l’argent ou un autre enjeu sur l’issue incertaine d’un événement.
  - Cartes : Ces jeux peuvent varier considérablement en termes de dépendance au hasard. Certains jeux comme le poker ou le bridge, combinent des éléments de stratégie et des compétences liés au hasard des cartes distribuées. D’autres jeux peuvent se rapprocher du hasard pur, où l’issue dépend de la chance dans la distribution des cartes.
- Les jeux de stratégie : Ce sont les jeux où le succès repose principalement sur les compétences décisionnelles des joueurs. Ces jeux impliquent une anticipation des décisions des adversaires (jeux de simulation, affrontement, etc.)

Dans cette analyse de Jean-Marie Lhôte, celui-ci distingue le hors-jeu. Ce terme est utilisé pour décrire des situations où les règles d’un jeu ou d’une activité sont violées, ou lorsqu’une action se déroule en dehors des limites normalement prévues par le cadre du jeu (jeux pédagogiques, jeux de tricherie, etc.)

Ces perspectives enrichissent notre compréhension du jeu. Ces différentes caractérisations vont nous permettre par la suite d’être discutées dans le cadre d’un jeu dans le contexte scolaire. Avant tout, il est crucial de comprendre ce que le jeu entraîne chez les joueurs.

---

<sup>8</sup> Lhôte, J-M. (1993). *Histoire des jeux de société*. Flammarion.

## I-2 Le jeu et le cerveau : les implications cognitives.

Nous allons d'abord examiner les effets du jeu sur les capacités cognitives du joueur. Les jeux, qu'ils soient physiques ou intellectuels, ont un impact significatif sur diverses capacités cognitives.

### I-2.1 Le jeu comme stimulant : la motivation

Le jeu exerce une influence considérable sur la motivation des joueurs. Mais que signifie exactement la motivation ?

Le chercheur Robert Vallerand et le professeur de psychologie génétique Edgar Thill définissent la motivation comme : « l'ensemble des mécanismes biologique et psychologique qui déterminent : le déclenchement d'un comportement, l'orientation du comportement, l'attrance vers un but ou au contraire le rejet ou la fuite, l'intensité et la mobilisation énergétique, émotionnelle et attentionnelle et enfin, la persistance du comportement dans le temps. » (Lieury, 2011, p.322)

Ainsi, la motivation englobe les mécanismes qui déterminent le déclenchement d'un comportement. Ces mécanismes sont variés. Le psychologue Alain Lieury, dans son manuel intitulé *Psychologie cognitive*<sup>9</sup>, les simplifie en quatre besoins qui interagissent et qu'il organise sous forme de pyramide.

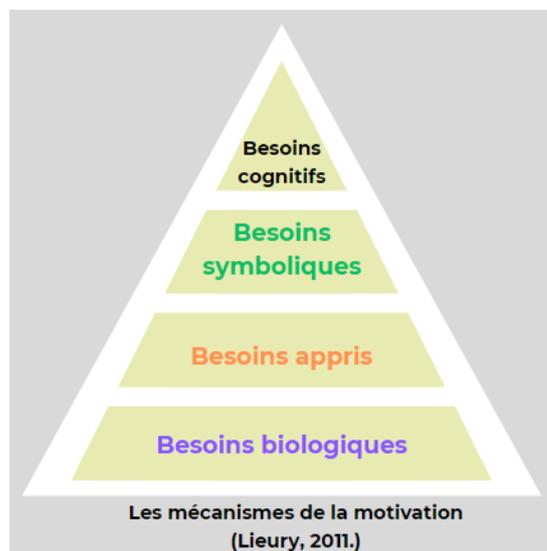


Figure 1 : Les mécanismes de la motivation

Source : D'après *Psychologie cognitive* d'Alain Lieury (2004.)

<sup>9</sup> Alain Lieury, *Psychologie Cognitive*, Dunod, 2011.

Les besoins biologiques sont des exigences physiologiques essentielles à la vie, à la croissance et au bien-être de tous les êtres vivants (faim, sommeil...). Les besoins appris, quant à eux, ne sont pas vitaux pour la survie biologique mais sont motivés par des résultats comme la punition ou la récompense. Les besoins symboliques concernent la quête de gains matériels, comme l'argent.

En matière de besoins cognitifs, selon la théorie des chercheurs Decy et Ryan<sup>10</sup>, on distingue deux catégories :

- La motivation extrinsèque : Elle apparaît quand l'objectif principal est d'obtenir une récompense ou un gain. Un exemple classique est celui d'une souris dans un labyrinthe qui cherche à atteindre un morceau de fromage ; cette motivation est accentuée si la souris a faim.
- La motivation intrinsèque : Elle se manifeste quand l'activité en elle-même est source de motivation. Un enfant qui joue simplement pour le plaisir du jeu est guidé par une motivation intrinsèque.

Le jeu peut satisfaire de nombreux besoins qui alimentent ces mécanismes de motivation. Selon le type de jeu, il peut stimuler la motivation extrinsèque, comme les jeux d'*Agôn* où le joueur est motivé par la victoire. Les besoins appris sont étroitement liés à cette motivation extrinsèque, où les joueurs agissent dans l'espoir de recevoir une récompense ou d'éviter une punition. Certains jeux de société intègrent des règles qui distribuent récompenses et punitions selon le déroulement du jeu. Les jeux d'argent motivent par un besoin symbolique de gain monétaire. Les jeux de *Mimicry*, en revanche, font appel à la motivation intrinsèque. Ils ne visent pas un gain final. En reprenant la définition initiale du jeu comme un besoin instinctif, on peut l'interpréter comme répondant aussi à un besoin biologique.

Ainsi, le jeu peut répondre à tous les types de besoins qui entraînent la motivation. Cependant, chaque individu n'assouvi pas nécessairement le même besoin à travers le jeu, cela dépendra de sa relation avec le jeu et de la manière dont il perçoit ses objectifs.

### **I-3 Le jeu en action : l'engagement actif des joueurs.**

Chaque personne forge sa propre relation avec le jeu, notamment parce qu'il lui offre la possibilité d'être un acteur actif. L'engagement des joueurs au sein du jeu se développe grâce à divers facteurs. Au-delà des jeux qui stimulent la motivation extrinsèque, certains aspects contribuent particulièrement à encourager la motivation intrinsèque dans le jeu.

---

<sup>10</sup> Louche, C., Bartolotti, C. & Papet, J. (2006). *Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation*. *Bulletin de psychologie*, 484, 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>

### I-3.1 Les règles du jeu

Le jeu repose sur une contrainte inhérente à son fonctionnement : celle de respecter des règles. Gilles Brougère souligne, en s'appuyant sur les observations de nombreux théoriciens, que les règles encadrent et structurent les décisions prises durant le jeu (Brougère. 2005).

Le philosophe Colas Duflo, dans son ouvrage *jouer et philosopher*<sup>11</sup>, argue que les règles du jeu ne constituent pas simplement des contraintes arbitraires ; elles engendrent en réalité la liberté du joueur, une liberté qui émane directement de l'acceptation de ces règles, essentielles à la prise de décision.

Vygotsky, psychologue connu pour ses théories sur le développement cognitif des enfants, estime selon lui, que le développement intellectuel de l'enfant est profondément enraciné dans le contexte social et culturel. Sa théorie la plus célèbre, celle de la "zone de développement proximal" (ZDP), postule que l'apprentissage de l'enfant se produit le plus efficacement quand il est légèrement au-delà de son niveau actuel de compétence, mais accessible avec l'aide d'un guide plus compétent, comme un enseignant ou un pair plus avancé. Cette perspective souligne l'importance des interactions sociales dans le développement de l'enfant et continue d'exercer une grande influence sur les domaines de l'éducation et de la psychologie du développement. Ainsi, Vygotsky souligne que même dans le jeu symbolique, il existe des règles implicites régissant le comportement des participants. Ainsi, chaque jeu, qu'il soit codifié à l'avance ou produit au fur et à mesure de son déroulement, implique un ensemble de conventions acceptées par les joueurs. Les règles du jeu se distinguent des lois en ce sens qu'elles ne sont pas imposées de l'extérieur, mais plutôt acceptées tacitement ou explicitement par les joueurs eux-mêmes. Les règles du jeu peuvent prendre différentes formes : elles peuvent être préétablies, peu réglementées ou même produites au cours du jeu. Cependant, quel que soit leur type, ces règles sont toujours négociables et modifiables par la communauté de joueurs. Cette flexibilité permet d'adapter le jeu aux besoins des participants, contribuant ainsi à maintenir le sens et l'engagement dans l'activité ludique. (Brougère, 2005.)

Par conséquent, les règles du jeu sont cruciales pour favoriser l'engagement actif des joueurs, car elles établissent un cadre sécurisé dans lequel les joueurs ont la liberté d'agir et de faire des choix.

---

<sup>11</sup> Colas Duflo. (1998). *Jouer et philosopher*. PUF.

### **I-3.2 L'autonomie du joueur : osez le risque.**

L'autonomie dans le jeu est un facteur clé qui renforce l'engagement actif des joueurs. Brougère souligne que le jeu est souvent associé à la frivolité et à la liberté, offrant ainsi aux joueurs la possibilité de développer leurs propres techniques et méthodes. Cette liberté d'action et de réflexion favorise une plus grande autonomie et facilite l'intégration des joueurs dans le jeu.

Colas Duflo explique : "En entrant dans le jeu, le joueur renonce à sa liberté d'individu et la troque provisoirement contre la liberté ludique. Sa liberté de joueur qui lui échoit en entrant dans le jeu, est nouvelle et n'est pas du tout, en son fait comme en son essence, la même." <sup>12</sup> Cette observation met en exergue le fait que le comportement du joueur dans le jeu diffère significativement de son comportement dans la réalité quotidienne.

De plus, l'autonomie et la prise de risque sont encouragées par le caractère fictif du jeu. Le jeu, en tant qu'espace hors du temps sans conséquences réelles, permet aux joueurs de s'impliquer pleinement et de prendre des risques sans craindre des répercussions négatives. Dans ce contexte, la prise de risque est vue de manière positive, car elle ne porte pas de conséquences directes sur la réalité. L'imprévisibilité inhérente au jeu accentue également cette disposition à la prise de risque, car le joueur, indépendamment de ses actions, ne peut jamais prévoir avec certitude l'issue du jeu. Ainsi, avec ou sans prise de risque, le joueur est toujours confronté à l'incertitude de la finalité du jeu.

### **I-3.3 La complexité du jeu : un défi adapté à chaque joueur.**

Les jeux doivent présenter des défis adaptés au niveau de compétence des joueurs. Des défis trop simples peuvent conduire à l'ennui, tandis que des défis trop difficiles peuvent provoquer la frustration, deux états qui nuisent à la motivation. Il est donc crucial de trouver un équilibre pour garder les joueurs engagés et désireux de progresser. Ceci amène à s'interroger sur la nature de l'ennui et son influence sur la motivation.

L'ennui survient souvent quand un jeu devient trop prévisible ou simple pour un joueur, qui peut alors anticiper les résultats de ses actions sans effort.

John Nicholls<sup>13</sup> a théorisé deux types d'implication qui éclairent la manière dont l'ennui peut se manifester :

---

<sup>12</sup> Colas Duflo. (1998). *Jouer et philosopher*. PUF.

<sup>13</sup> Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. *Revue française de pédagogie*, 157, mis en ligne le 1 décembre 2010. Consulté le 31 mars 2024. <http://journals.openedition.org/rfp/463>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

- L'implication liée à l'égo : Un joueur engagé par rapport à l'égo considère qu'il possède des talents naturels et les compétences nécessaires pour accomplir la tâche qui lui est confiée, et donc, il estime qu'il n'a pas besoin de fournir d'efforts supplémentaires pour réussir.
- L'implication par rapport à la tâche : En revanche, un joueur engagé par rapport à la tâche démontre un intérêt actif pour la tâche en question, motivé par la soif de découverte, la curiosité et le désir de comprendre en profondeur.

La curiosité est un moteur d'engagement essentiel. Si un jeu connaît des issues trop prévisibles, l'ennui peut diminuer l'engagement. Toutefois, l'implication liée à l'égo peut aussi servir de levier à l'engagement. Par exemple, dans un exercice de tirs au but :

- Implication par rapport à la tâche : on dit aux joueurs que l'entraînement a pour but de découvrir une nouvelle façon de s'entraîner aux tirs.
- Implication par l'égo : on demande aux joueurs de tirer dans les buts pour surpasser les autres joueurs.

Cette approche introduit un élément crucial pouvant renforcer l'engagement actif : la compétitivité. Dans ce cas concret, elle incite les joueurs à se mesurer à leurs pairs et à améliorer leurs performances, transformant ainsi l'expérience de jeu d'une activité collective en un défi personnel.

### **I.3.4 Quand le jeu nous captive : l'attention en action.**

La motivation et l'engagement actif sont fortement liés par un élément essentiel de la cognition : l'attention. L'attention est la capacité de se concentrer sur une activité pendant une durée importante. Elle se manifeste par la sélection, l'amplification et la valorisation de certaines informations par les circuits neuronaux. L'attention est dirigée vers ce que nous percevons visuellement ou auditivement, même si l'œil et l'oreille humains peuvent capter de nombreux éléments simultanément, ils ne peuvent maintenir leur attention sur tous les stimuli environnants. De plus, l'attention est intimement liée à la perception et à l'écoute individuelle, ainsi qu'à l'importance accordée à chaque élément de notre environnement.

Selon Boujon et Quaireau dans *Attention et réussite scolaire*<sup>14</sup>, il existe trois formes principales d'attention :

- L'attention soutenue ou maintenue : c'est la capacité de traiter une activité pendant une durée importante.
- L'attention divisée : C'est la capacité de gérer plusieurs tâches en mêmes temps.

---

<sup>14</sup> Boujon, C., & Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*.

- L'attention sélective ou focalisée : Elle est souvent assimilée à la concentration. C'est la capacité de filtrer activement les informations reçues pour se concentrer exclusivement sur un seul élément. Le cognitiviste Colin Cherry a été pionnier dans l'étude de ce phénomène, développant une méthode d'écoute de deux messages simultanés par le biais d'un casque stéréo pour démontrer que l'on ne peut se focaliser sur un seul message à la fois, sauf instruction spécifique de prêter attention à un message particulier (oreille droite). L'attention sélective isole donc un objet d'intérêt et écarte les distractions potentielles.

Selon l'article *L'attention, comment ça marche ?*<sup>15</sup> plusieurs systèmes neuronaux jouent un rôle dans la sélection des cibles attentionnelles :

- Les automatismes, ou système pré-attentif, qui sont des gestes involontaires régulés par des réseaux de neurones réagissant de manière constante et coordonnée.
- Le circuit de la récompense et de la punition identifie ce qui est gratifiant ou désagréable, influençant nos comportements d'approche ou d'évitement et redirigeant notre attention en conséquence.
- Nos intentions influencent également notre attention, car les décisions sur nos actions favorisent un contrôle volontaire sur les cibles attentionnelles que nous choisissons de poursuivre.

Alain Lieury souligne que l'attention évolue avec l'âge ; ainsi, un enfant de six ans aura une capacité d'attention moins développée qu'un enfant de sept ans, ce dernier étant capable de se concentrer sélectivement sur un seul élément à la fois. L'attention est particulièrement fragile chez les enfants, qui, en pleine construction de leurs capacités cognitives, peuvent rester concentrés seulement quelques minutes, tandis qu'un adulte peut généralement le faire pendant environ une heure et demie (Lieury, 2010.)

Boujon a mené une étude montrant que des enfants lisant un extrait dans un environnement silencieux étaient moins distraits que ceux écoutant de la musique classique, un clip musical avec paroles, ou regardant un clip musical avec vidéo. Les résultats de cette expérience illustrent clairement que l'attention diminue avec l'augmentation des distracteurs externes. Cela démontre l'importance de minimiser les distractions pour optimiser l'attention.

---

<sup>15</sup> Réseau Canopé. (n.d.). *L'attention, comment ça marche ?* Consulté le 2 mai 2024, [https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/fiches\\_parents/FP\\_Attention.pdf](https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/fiches_parents/FP_Attention.pdf)

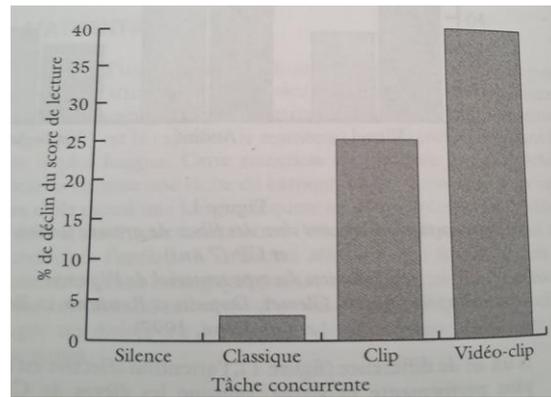


Figure 2 : La diminution de l'attention avec les distracteurs

Source : D'après *Enseigner : les apports des sciences cognitives* de Nicole Bouin. (2018.)

Sans l'attention, il serait impossible de communiquer, de réfléchir, de mémoriser ou d'écouter, ce qui souligne l'importance du jeu pour maintenir cette faculté essentielle. Dans le jeu, les joueurs se concentrent sur les objectifs fixés, et les règles servent à diriger leur attention vers ces buts. Le jeu permet finalement le maintien de l'attention pour plusieurs raisons, liées principalement à sa capacité à engager activement les joueurs de manière dynamique et immersive. Les différentes caractéristiques du jeu confrontent le joueur à des nouveautés qui stimulent sa curiosité et, par extension, sa motivation. L'imprévisibilité engendrée par les décisions prises dans le jeu permet de se confronter à la nouveauté à chaque partie, rendant chaque expérience unique et captivant les joueurs.

#### I-4 Les bienfaits du jeu : faire semblant pour se libérer.

Désormais, nous allons examiner comment le jeu influence les émotions des joueurs. Par le biais du faire-semblant, le jeu peut altérer les émotions que le joueur aurait normalement éprouvées dans des situations réelles.

Les émotions se caractérisent par des réactions très intenses face à des situations d'alarme, d'urgence ou liées à de très fortes motivations. Comme expliqué dans *Comprendre le cerveau* publié par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), « les émotions sont des réactions complexes que l'on décrit généralement suivant trois composantes : un état mental particulier, un changement physiologique et une impulsion à agir [...] Chaque émotion correspond à une unité fonctionnelle distincte et possède son

propre circuit cérébral impliquant des structures appartenant à ce qu'on appelle le système limbique, également appelé « siège des émotions ». <sup>16</sup>

Les émotions varient d'une personne à l'autre, influencées par la personnalité individuelle.

L'inventaire de personnalité d'Eysenck illustre bien cette interaction entre émotions et personnalité :

**Tableau 10.2** – Corrélations entre un inventaire de personnalité (EPI) et quelques émotions (simplifié d'après Izard, Libero, Putnam et Haynes, 1993). Note : seules les corrélations significatives, supérieures à .30 sont présentées.

	Extraversion	Névrosisme	Psychoticisme
I. Intérêt	.35		
II. Joie	.36	-.32	
III. Surprise			
IV. Tristesse		.44	
V. Colère		.32	
VI. Dégoût		.34	
VII. Mépris		.46	
VIII. Peur		.40	
IX. Culpabilité		.41	
X. Honte	-.33	.41	
XI. Timidité		.46	
XII. Hostilité vers soi		.46	.30

Figure 3 : L'inventaire de personnalité d'Eysenck

Source : D'après *Psychologie cognitive* d'Alain Lieury. (2004.)

Les résultats démontrent une corrélation entre les émotions positives, telles que la joie et l'intérêt, et l'extraversion. Ainsi, un joueur qui ressent un intérêt marqué et de la joie pendant le jeu peut se montrer plus extraverti, même si cela ne reflète pas nécessairement sa personnalité habituelle.

#### I-4.1 Gestion du stress et des émotions : le jeu comme anti-stress

Le syndrome général d'adaptation, communément appelé le stress, joue un rôle complexe dans le système cognitif. Il peut être moteur de motivation mais également devenir un obstacle s'il est excessif. On peut distinguer un stress positif qui catalyse les actions et le stress négatif qui est inhibiteur. Un excès de stress négatif provoque une démotivation de l'apprenant. Pour qu'un joueur puisse s'engager pleinement dans une partie, il est crucial de maintenir un équilibre adéquat dans le niveau de stress ressenti. Un faible niveau de stress peut mener à

<sup>16</sup> OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. OECD. Consulté le 4 mai 2024, <https://doi.org/10.1787/9789264029156-fr>

un manque d'engagement et de motivation, alors qu'un stress excessif peut provoquer des réactions négatives telles que l'anxiété, la peur ou la frustration.

Selon Paul Donald MacLean (Bouin, 2018. P.110) le stress peut engendrer diverses réactions chez un individu. Il peut mener à un état de fuite, où la personne se sent gênée, anxieuse ou effrayée, compromettant ainsi son sentiment de sécurité. Ou bien, le stress peut inciter à la lutte, provoquant irritabilité, colère et agressivité. Il peut également induire un état d'inhibition, où l'individu se sent découragé ou apathique, évitant les situations perçues comme menaçantes. Toutefois, il est important de noter que ces réactions varient d'une personne à l'autre, chacun pouvant développer des comportements différents en réponse au stress. Néanmoins, la théorie de MacLean souligne l'importance pour le joueur de se sentir en sécurité et détendu pour s'immerger dans le jeu.

Certains jeux se jouent des émotions pour engager les joueurs dans l'activité. Prenons l'exemple d'une partie de *laser game* qui peut entraîner de nombreuses émotions. Ce jeu, souvent pratiqué dans un environnement sombre et semé d'obstacles, peut générer de la tension. Cependant, il est aussi source d'excitation, la rapidité et l'intensité de l'activité stimulant l'adrénaline. Le jeu joue sur le sentiment de sécurité, nécessaire pour pousser le joueur à un niveau d'excitation qui lui permettra d'être en trans avec l'univers du jeu.

En revanche, dans des jeux plus traditionnels (qui ne sont pas déconseillés aux personnes cardiaques) ceux-ci sont régis par des règles garantissant la sécurité. Pour que l'engagement soit optimal dans ces jeux, il est essentiel que le cerveau limbique du joueur se sente rassuré et en confiance, sans percevoir de danger ou de difficultés excessives. Cela permet aux joueurs de s'engager pleinement et en toute sécurité dans l'activité proposée.

De nombreuses caractéristiques du jeu contribuent à la création d'un espace sécurisé où le joueur ne se sent pas menacé. Le jeu est encadré par des règles clairement définies qui établissent des limites précises, assurant ainsi, un environnement du jeu sûr. En outre, le caractère fictif et temporellement délimité du jeu évite aux joueurs de se sentir piégés dans une situation interminable, ce qui leur permet de s'engager sans crainte de conséquences réelles. Cette délimitation temporelle permet également aux joueurs de se détacher de leurs émotions quotidiennes, évitant ainsi des répercussions négatives. L'un des aspects les plus importants du jeu est sa capacité à définir des objectifs clairs, offrant aux joueurs la possibilité de se libérer des tensions et du stress en se concentrant sur ces buts.

## II- Le jeu pédagogique

---

Cependant, le jeu présente des particularités lorsqu'il s'agit de l'intégrer dans un cadre pédagogique. Nous commencerons par analyser les raisons pour lesquelles il n'est pas davantage utilisé comme méthode d'enseignement dans le secondaire. Par la suite, nous explorerons les transformations qu'il subit lorsqu'il est appliqué dans un contexte scolaire. Ce travail visera à démontrer que le jeu peut constituer une méthode pédagogique enrichissante, capable d'améliorer l'expérience d'apprentissage et de motiver les élèves de manière efficace.

### II-1. Voyage dans le temps : une brève histoire du jeu pédagogique.

L'histoire du jeu en tant qu'outil éducatif remonte à plusieurs siècles. Dans leur article *Quelles relations entre jeu et apprentissage*<sup>17</sup>, Thibert et Musset mentionnent que même le personnage de Gargantua, dans la littérature, apprenait les mathématiques en jouant aux cartes. Ils soulignent également que des penseurs, tels que Rousseau, ont établi des liens entre le jeu et l'éducation.

Toutefois, le jeu a été perçu négativement à travers l'histoire. Au XVIIe siècle, Bourdaloue critique vivement le jeu dans *Le divertissement du monde* reflétant l'opinion de l'Église de l'époque qui voyait dans le jeu une source de comportements violents, de ruine et de perte morale, en raison de son caractère jugé peu sérieux. De nos jours, nous avons conservé l'image qu'un jeu n'était pas sérieux, qu'il était frivole. Cette acception est pourtant erronée, car le jeu dépend finalement de la situation dans laquelle il est exercé.

Ce n'est qu'au XIXe siècle que les théoriciens et les pédagogues commencent réellement à explorer le potentiel éducatif du jeu (Thibert et Musset, 2009). C'est à cette époque que le concept de « travail-jeu » émerge.

Dans *Jouer à l'école*<sup>18</sup>, Sautot souligne deux visions qui s'opposent : la vision décadente où le jeu corrompt, et la vision de progrès où le jeu construit. Cette nouvelle façon de penser vient alors distinguer les jeux sérieux (*serious game*) et les jeux ludiques.

#### II-1.2. Les jeux dans les programmes : l'apprentissage ludique !

Le programme scolaire du cycle 1 stipule : « Le recours au jeu, de la maternelle au collège, peut favoriser les processus d'apprentissage, le bon développement de l'enfant et

---

<sup>17</sup> Thibert, R., & Musset, M. (2009, October). *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ?*

<sup>18</sup> Sautot, J. P. (2006). *Jouer à l'école*. CRDP de l'académie de Grenoble.

faciliter l'adhésion des élèves aux activités proposés. ». Dans ceux du cycle 2 le jeu est également mentionné comme « exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève ». Au cycle 3 et 4, quelques mentions du jeu dans les propositions d'activités font encore leur apparition (jeux de rôle, jeu théâtral, etc.). Au lycée, le jeu apparaît très peu, seulement au théâtre où le jeu dramatique des élèves est encouragé.

Dans l'article *Le jeu une modalité d'apprentissage* publié sur Eduscol, il est mentionné que, bien que le jeu soit naturellement intégré dans les activités d'utilisation de savoir, il est également utilisé dans les situations problématiques où l'élève est amené à surmonter des défis ou à résoudre des énigmes.<sup>19</sup> Ce contexte ludique rend le problème concret et immédiatement pertinent pour l'enfant. Ainsi, le jeu est reconnu comme une méthode efficace pour faciliter les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage.

Cependant, le jeu reste peu utilisé par les enseignants du secondaire pour plusieurs raisons :

- Le manque de temps : Les programmes du secondaire sont chargés et structurés, laissant peu de place à des activités considérées comme non essentielles. Le jeu, nécessitant du temps pour sa mise en place et son exécution, est souvent écarté.
- Manque de formation et de ressources : Les enseignants peuvent se sentir démunis face à cette méthode, sans formation préalable. De plus, il peut y avoir un manque de ressource ou un manque de soutien institutionnel pour développer ou acheter des jeux éducatifs adaptés aux besoins spécifiques de l'enseignement secondaire.
- Le jeu conserve cette acception qui le caractérise comme peu sérieux. De fait, il semblerait incompatible avec les apprentissages qui, eux, sont sérieux. Dans le contexte de l'enseignement secondaire, il existe souvent une préconception selon laquelle les sujets doivent être abordés avec sérieux pour préparer les élèves à des examens.

## **II-2. Apprendre : du cerveau à la mémoire.**

Avant de poursuivre notre réflexion, il est crucial de définir ce que nous entendons par apprentissage au sein du jeu. Pour ce faire, nous devons d'abord décrire les différentes fonctions exécutives impliquées dans l'apprentissage par le jeu. Les fonctions exécutives désignent un ensemble de processus cognitifs essentiels qui régulent, contrôlent et gèrent

---

<sup>19</sup> *Le jeu comme modalité d'apprentissage* | Eduscol | ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire. (n.d.). Eduscol. Consulté le 23 avril 2024, <https://eduscol.education.fr/3759/le-jeu-comme-modalite-d-apprentissage>

d'autres capacités mentales et comportements. Elles jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage, elles permettent de gérer les pensées et comportements de manière à atteindre des objectifs spécifiques.

Élisabeth Perreau-Linck, neuropsychologue, aborde l'importance des fonctions exécutives dans son article *Le point sur les fonctions exécutives*. Selon elle, "les fonctions exécutives constituent l'ensemble des processus mentaux que met en œuvre une personne pour gérer ses comportements, ses pensées et ses émotions lors d'une situation nouvelle qui nécessite de résoudre un problème pour lequel nos stratégies habituelles et connues ne suffisent pas."<sup>20</sup> Elle distingue trois éléments qui sont suscités par le jeu :

- L'inhibition, ou contrôle inhibiteur, est stimulée par le jeu. Selon Perreau-Linck, l'inhibition est "la capacité qui nous permet de résister à une forte propension à vouloir faire quelque chose pour la remplacer par ce qui est plus approprié au contexte ou pour atteindre un but futur." Le jeu engage cette fonction en exigeant des joueurs qu'ils ajustent ou répriment leurs actions en réponse à des changements, que ce soit dans un contexte collectif ou individuel. Le joueur doit avoir la capacité de s'arrêter dans le jeu pour analyser si l'action est correcte et, le cas échéant, apporter les corrections nécessaires.
- La flexibilité, qu'elle soit attentionnelle, cognitive ou mentale, est essentielle dans les jeux qui demandent de résoudre des problèmes. Perreau-Linck définit cette flexibilité comme la capacité "de nous ajuster au changement, de percevoir les multiples facettes d'une situation ou de concevoir quelque chose d'un angle tout à fait nouveau". Les jeux encouragent cette flexibilité, permettant aux joueurs de réévaluer et de modifier leurs stratégies initiales.
- Quant à la planification, Perreau-Linck la décrit comme la capacité "de nous organiser et d'établir l'ordre des étapes à suivre dans le temps pour arriver à notre but". Les jeux, par leur orientation vers des buts spécifiques, incitent les joueurs à planifier leurs actions pour atteindre ces buts. Pour le joueur, il s'agit d'identifier les différentes étapes à suivre afin de le mener vers son objectif de jeu.

De fait, le jeu interagit étroitement avec les fonctions exécutives puisqu'il implique de modifier son comportement par les prises de décisions des autres joueurs qui viennent modifier l'expérience de jeu. Le jeu fait appel aux fonctions exécutives des joueurs lorsqu'ils s'engagent pleinement dans l'activité proposée. Il est nécessaire que les joueurs mettent en

---

<sup>20</sup> Perreau-Linck, É. (n.d.). *Le point sur les fonctions exécutives*. Institut des troubles d'apprentissages. Consulté le 21 avril 2024, <https://www.institutta.com/s-informer/fonctions-executives>

actions fonctions exécutives pour mener à bien leur expérience de jeu. La mémoire de travail joue un rôle prépondérant dans le jeu en facilitant l'utilisation de cette fonction cognitive. Pour comprendre son fonctionnement, il faut considérer trois étapes essentielles :

- L'encodage : les nouvelles informations sont acquises par le biais des 5 sens.
- Le stockage : qui permet de conserver les informations sur une période prolongée.
- La récupération en mémoire : processus par lequel une information est rappelée et utilisée.

La mémoire de travail suit ces principes, conservant activement une information pour son utilisation immédiate dans une tâche. Elle encode, stocke et récupère les informations pour influencer les décisions. Dans le cadre d'un jeu, par exemple, il est crucial que les joueurs maintiennent les règles en mémoire de travail pour les appliquer correctement. Perreau-Linck souligne : "La mémoire de travail est fondamentale pour le développement du langage, la mise en place des apprentissages en général, la réussite académique et professionnelle ou la gestion de nos activités quotidiennes". La mémoire de travail se distingue de la mémoire par sa faible capacité de rétention dans un temps imparti. La mémoire quant à elle, enregistre et stocke les informations sur un long terme.

La consolidation des connaissances nécessite que celles-ci soient répétées à plusieurs reprises. L'apprentissage dépend en effet de la répétition d'activités mentales. Comme l'exprime Nicole Bouin, experte en sciences de l'éducation, dans son ouvrage *Enseignement : les apports des sciences cognitives* : "le savoir est acquis par la mémorisation, la connaissance passe par la compréhension." Ces processus sont donc distincts et ne se limitent pas à une action unique. Le jeu encourage une répétition continue des informations pendant la partie. Prenons l'exemple d'un jeu qui impliquent l'utilisation de flashcards où le joueur est confronté à des cartes portant une question d'un côté et la réponse de l'autre, la répétition devient nécessaire pour mémoriser le contenu.

Ainsi, le jeu joue un rôle essentiel dans le renforcement des fonctions exécutives, en sollicitant chacune d'elles tout au long d'une partie. Il induit un changement constant dans les actions et aide ainsi à consolider ces fonctions, qui sont encore en développement dans le cortex préfrontal de l'adolescent. Par ailleurs, les mécanismes du jeu facilitent également les processus d'apprentissages.

### **II-2.1. Apprendre de ses erreurs : le rôle clé du feedback.**

Dans le cadre du jeu, l'insouciance des conséquences futures permet d'atténuer la pression avec le rapport à l'erreur.

Yves Reutter au sein de son ouvrage *Penser l'erreur à l'école*<sup>21</sup> trace le parcours des désignations qui ont pu être données aux erreurs. L'erreur est perçue comme une humiliation, comme la chose à éviter. Mais c'est par l'erreur que l'apprentissage s'effectue. Le cerveau est prédictif, face à une situation il va avoir l'automatisme d'émettre des hypothèses. C'est pour cette raison que le retour d'informations est crucial. Il va permettre d'affirmer ou de contredire les hypothèses qui ont été émises. La réponse peut confirmer l'hypothèse, dans ce cas, il n'y aura pas d'apprentissage. On peut considérer que le savoir est déjà assimilé. Cependant, la réponse aux hypothèses proposées peut être négative, dans ce cas, l'apprentissage aura lieu. Apprendre c'est mettre en éveil les fonctions neuronales et cognitives du cerveau. Lorsqu'une réponse va à l'encontre des hypothèses émises, le cerveau cherche à comprendre la faille, il va s'interroger. Le cerveau a le besoin constant de comprendre ce qui l'entoure, c'est donc évidemment par le biais de l'erreur qu'il est poussé à être interrogé. Il effectue alors le parcours neuronal lui permettant de comprendre et d'enregistrer l'information. Le jeu permet donc de prendre conscience que l'erreur est légitime pour s'améliorer. Les erreurs viennent ainsi bousculer les prises de décisions au sein du jeu.

Le feedback, ou retour d'information, joue un rôle primordial dans le processus d'atteinte des objectifs fixés. Lieury précise : "il est nécessaire de communiquer les résultats (feedback) l'absence de connaissances des résultats rend inopérant le but difficile." En fournissant un feedback sur les performances de l'apprenant, il devient possible de guider efficacement son apprentissage et de l'orienter vers l'amélioration continue. Lieury ajoute également "le but est donc un élément motivationnel efficace qui semble agir en permettant une augmentation des stratégies d'organisation." (Lieury, 2010. p.168-169) Ainsi, le feedback permet non seulement de mesurer les progrès réalisés, mais il constitue également un levier permettant de renforcer la motivation et d'optimiser les apprentissages.

Nicole Bouin précise "Il faut que le jeu doive toujours démarrer ou déboucher sur un temps d'appropriation individuel qui réclame un retour sur soi, un effort de réflexion ou de remémoration." (Bouin, 2018, p.72) Le retour d'information fournit aux joueurs des réponses précises sur leurs performances et leurs progrès tout au long du jeu, ce qui leur permet de

---

<sup>21</sup> Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Persée. Consulté le 2 janvier 2024, [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2013\\_num\\_54\\_1\\_1989](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2013_num_54_1_1989)

comprendre leurs forces et leurs faiblesses. Ce retour immédiat et personnalisé, permet aux apprenants de corriger leurs erreurs, d'ajuster leurs stratégies et de s'améliorer continuellement.

De plus, le feedback renforce la confiance en soi des joueurs, les encourageant à persévérer face aux défis et à se fixer des objectifs d'apprentissage ambitieux. En intégrant des mécanismes de feedback efficaces dans la conception du jeu, l'enseignant peut créer un environnement d'apprentissage stimulant où les apprenants sont constamment motivés à progresser et à développer leurs compétences.

Finalement le jeu permet, sans cesse, de remettre en question les décisions du joueur par l'intervention de ce feedback immédiat qui se révèle tout au long du jeu.

### **II-3. Définir le jeu pédagogique : au-delà du simple divertissement.**

Maintenant que nous avons tous les éléments nécessaires à notre compréhension, il est temps de définir le jeu pédagogique.

Roger Caillois définit le jeu comme « un principe permanent de la vie sociale », non seulement favorisant le développement de compétences sociales, mais également permettant la reproduction collective du monde réel (Caillois, 1967). Le jeu peut être considéré comme un outil pédagogique, tel il est le cas en premier degré, celui-ci peut aussi intervenir dans le second degré afin d'inculquer des connaissances. Dans certains pays, comme le Danemark par exemple, le recours au jeu est recommandé au sein des programmes scolaires.

Tout comme pour le jeu, le jeu pédagogique connaît une classification qui a été opérée par le système ESAR (exercice, symbolique, assemblage, règle) inventé par l'auteure Denise Garon. Il a par la suite été enrichi par deux psychopédagogues, Rolande Filion et Robert Chiasson, qui se sont principalement appuyés sur les travaux en psychologie cognitive de Jean Piaget. Ce psychopédagogue suisse est célèbre pour sa théorie influente sur le développement cognitif des enfants. Ses recherches ont révolutionné notre compréhension de la manière dont les enfants apprennent, en mettant en lumière les étapes progressives par lesquelles ils passent pour comprendre le monde. En explorant des concepts comme la permanence de l'objet et la logique opérationnelle, Piaget a aidé à façonner des approches éducatives qui prennent en compte les capacités cognitives évolutives de l'enfant. Ses travaux continuent d'influencer les domaines de l'éducation et de la psychologie aujourd'hui.

Cette classification ESAR est une approche cognitive des jeux (Sautot, 2006, p.88). Ils s'identifient à travers quatre catégories distinctes :

- Les jeux d'exercices : Piaget estime que ces jeux favorisent le développement sensori-moteur de l'enfant. Ils sont plus connus sous le terme "jeux d'éveil" et ils sont soumis à un public allant de 18 mois à 2 ans.
- Les jeux symboliques : cette catégorie rejoint celle de Caillois, puisqu'il s'agit des jeux d'imitation, qui se partagent en sous-catégorie.
  - Jeux de rôle : l'enfant prend un rôle et l'exerce au sein du jeu
  - Jeux de mise en scène : lorsqu'un enfant fait jouer une poupée, il met en scène.
  - Jeux de production graphique : lorsque l'enfant dessine, peint, etc.
  - Jeux de production en trois dimensions : lorsque l'enfant cherche à représenter un aspect de la réalité avec de la pâte à modeler, par exemple.
- Les jeux d'assemblages : Piaget estime que ces jeux font leur apparition chez l'enfant vers deux, trois ans. Il les appelle également les "jeux de construction". Cette catégorie à une différence notable avec les autres. En effet, si dans les autres jeux l'enfant rencontre des difficultés, il peut changer le jeu, seulement les jeux de construction contraignent à un respect des règles, à un respect de l'ordre.
- Les jeux de règles : Piaget détermine que les jeux de règles peuvent être proposés à un enfant de six ans. Aujourd'hui, ce type de jeux est proposé à un enfant de trois, quatre ans. Pour cause, deux raisons :
  - L'évolution de l'offre du jeu pour les plus jeunes (jeux de sociétés, jeux vidéo)
  - Les parents qui exercent une forte pression pour pousser leur enfant dans la performance, dans la difficulté.

Piaget détermine que l'on ne peut pas omettre une famille de jeu, l'enfant est obligé de passer par ces quatre familles pour effectuer son développement. Cette catégorisation permet de déterminer un ordre pré définissant les besoins de l'enfant. Sautot souligne "la typologie de jeu que construit ESAR permet de construire une offre de jeu diversifiée, à même de répondre aux besoins de tous les élèves." (Sautot, 2006, p.92).

Sautot, distinguent trois situations où le contrat « ludo-pédagogique » diffère sensiblement :

- Situation de jeu pédagogique : C'est lorsque le jeu est utilisé pour apprendre à développer des connaissances/compétences scientifiques.
- Situation de jeu contraint : C'est lorsque le jeu est utilisé pour apprendre à jouer à quelque chose. C'est donc le développement de connaissances et de compétences dans et sur le jeu.

- Situation de jeu libre : C'est jouer à quelque chose. Dont le but et la connaissance de soi, il permet de développer des connaissances et des compétences sociales.

Au sein de la classe, le jeu pédagogique est celui qui répond le mieux aux attentes des programmes officiels. Seulement nous ne pouvons pas omettre le jeu libre, car cette pratique va également permettre aux élèves de développer des connaissances sur eux-mêmes par cette activité.

#### **II-4. Le jeu pédagogique : les règles revisitées.**

Tout comme le jeu, le jeu pédagogique va fortement influencer la motivation des apprenants. Le jeu pédagogique permet lui aussi d'entraîner un engagement actif, une attention portée sur l'activité. Seulement, une différence notable est à considérer. Le jeu intervient au sein du cadre scolaire. De fait, cette particularité va venir modifier plusieurs caractéristiques propres au jeu.

Avant de poursuivre, il est important de préciser le rapport de l'élève face au jeu pédagogique. Lorsque le jeu est utilisé comme méthode pédagogique dans un cadre scolaire, la relation des élèves avec celui-ci peut varier considérablement en fonction de leur conscience du contexte éducatif. Voici deux scénarios qui illustrent comment cette prise de conscience peut influencer leur expérience du jeu :

- Immersion dans le jeu sans conscience du cadre scolaire : Certains élèves peuvent s'immerger complètement dans l'aspect ludique du jeu, perdant de vue le contexte scolaire dans lequel ils se trouvent. Pour ces élèves, le jeu devient un espace où ils peuvent expérimenter et prendre des risques sans craindre les conséquences du réel. En soit, ils répondent aux caractéristiques que nous avons développé sur le jeu ; ces élèves deviennent des joueurs à part entière qui parviennent à rentrer en parfaite adéquation avec le jeu.
- Conscience du cadre scolaire pendant le jeu : D'autres élèves peuvent être pleinement conscients qu'ils sont toujours dans un environnement scolaire, même lorsqu'ils participent à des jeux. Cette conscience peut influencer leur façon de jouer, les amenant à aborder le jeu avec une attitude plus calculatrice ou prudente, sachant que leurs actions pourraient être évaluées ou avoir des implications académiques.

Cette distinction est importante pour comprendre ce que le jeu entraîne sur différents points que nous aborderons. Un élève entraîné par le jeu peut modifier sa façon d'agir et n'éprouve pas les mêmes émotions qu'un élève qui ne parvient pas à se détacher du cadre scolaire. Il est essentiel que l'expérience de jeu soit perçue par les élèves comme étant

purement ludique plutôt que comme une activité d'évaluation. Si les élèves ressentent qu'ils sont évalués cela peut compromettre le caractère spontané et libre du jeu, altérant ainsi leur engagement et leur plaisir, ce qui risque de diminuer l'efficacité de l'expérience en tant qu'outil pédagogique.

#### **II-4.1. Les règles du jeu au sein de la classe**

Nous allons explorer comment le contexte de la classe peut remettre en question certaines caractéristiques intrinsèques au jeu. En effet, le cadre scolaire peut, soit restreindre certains aspects essentiels du jeu, comme son imprévisibilité et la liberté des joueurs ; soit exacerber d'autres aspects pour les exploiter à des fins didactiques. Les règles du jeu, par exemple, peuvent être adaptées et utilisées dans un contexte scolaire pour encadrer et même sanctionner certains comportements.

Prenons l'exemple d'un élève qui prend la parole sans lever la main. Hors du contexte du jeu, l'enseignant pourrait simplement réprimander ou punir l'élève pour lui faire comprendre que ce comportement est inapproprié. Toutefois, ces interventions peuvent présenter des risques, notamment en décourageant l'élève de participer à l'avenir, ce qui pourrait générer de la frustration et potentiellement inhiber sa volonté de s'engager dans les discussions de classe. Cependant, dans le contexte du jeu, une règle spécifique pourrait définir clairement le comportement attendu et sanctionner ceux qui ne s'y conforment pas. Ainsi, le jeu devient non seulement un outil d'apprentissage didactique, mais il permet également d'inculquer des apprentissages sociaux, transformant l'interaction en une opportunité d'éducation comportementale et sociale.

#### **II-4.2. Le rôle du professeur : guide et joueur dans le jeu pédagogique.**

Sautot souligne que "établir le jeu dans sa classe, c'est accepter pour un moment de rompre avec cette forme de l'évaluation scolaire. Pour que ce rapport au travail scolaire soit sain, il nous semble primordial que le contrat passé entre l'enseignant et ses élèves soit clarifié" (Sautot, 2006, p.120) Ainsi, dès la conception du jeu, le rôle de l'enseignant est crucial, nécessitant une transparence quant à ses attentes vis-à-vis des élèves. Ce contrat, établi entre l'enseignant et les élèves, a pour but de protéger la liberté des joueurs dans leurs actions en leur fournissant des règles et des objectifs clairs.

Contrairement aux interactions quotidiennes où les interventions de l'enseignant peuvent parfois être vues comme des manœuvres pour orienter les élèves vers les réponses souhaitées, dans le contexte du jeu, ces interactions doivent être authentiques, modifiant ainsi le rôle de l'enseignant pour le mettre sur un pied d'égalité avec les élèves, ce qui encourage

la participation active. La dynamique entre le joueur et l'enseignant évolue alors, car l'enseignant n'est plus vu comme le seul détenteur du savoir ni comme le seul décideur.

Sautot critique également la nature du jeu pédagogique en déclarant : « Le jeu n'est pas choisi par les joueurs. La liberté du joueur est garantie dans le cadre du jeu, et l'intervention de l'enseignant se limite au respect des règles du jeu et au respect des règles de vie de la classe. [...] Dans la pratique, il semble difficile d'autoriser les élèves à décider du caractère facultatif des activités scolaires. Il y a donc une contradiction entre la nature du jeu et son utilisation didactique. » (Sautot, 2006.) Ici, il souligne que le jeu en milieu scolaire trompe ses caractéristiques intrinsèques. Lorsqu'un enseignant propose un jeu, c'est souvent avec un objectif d'apprentissage spécifique, utilisant l'expérience ludique du jeu pour captiver l'attention des élèves et faciliter l'apprentissage de manière subtile. Le jeu devient alors une ruse pédagogique.

En choisissant un jeu, l'enseignant définit déjà son issue, rompant ainsi avec le principe d'imprévisibilité propre au jeu. De plus, même si le jeu est perçu comme une activité libre, cette liberté est modifiée dans un cadre scolaire où l'élève, bien qu'invité à participer, n'a pas vraiment le choix de refuser. Ainsi, le jeu n'est plus une activité purement volontaire pour le joueur, mais devient une activité obligatoire pour l'élève. Toutefois, l'élève conserve une certaine liberté d'action au sein du jeu lui-même.

Pour que le jeu puisse prospérer dans un environnement éducatif, l'enseignant doit effectuer des choix stratégiques concernant sa posture pédagogique, la nature du jeu et les supports utilisés. Sautot souligne que ces choix sont dictés par les différentes configurations de jeu possibles :

- Dans le cadre du jeu pédagogique, l'enseignant conserve une posture de retrait, accordant aux élèves une liberté d'action significative pour faciliter leur exploration autonome.
- Le jeu contraint a pour objectif d'enseigner aux élèves à jouer, les préparant éventuellement à devenir animateur du jeu. Sautot note : "apprendre à faire jouer revient à rendre les élèves capables d'adopter la posture que l'enseignant se doit de maîtriser." (Sautot, 2006, p.132).
- Le jeu libre permet aux élèves une totale autonomie dans leurs choix et dans leurs actions, l'enseignant agissant en facilitateur qui guide sans diriger. Sautot précise : "une pédagogie empruntant au ludique est d'abord une pédagogie non-directive." (Sautot, 2006, p.136).

Pour maintenir cette liberté chez les élèves, une approche pédagogique non directive est recommandée, où l'enseignant n'intervient que rarement pour éclaircir, par exemple, les règles

mal comprises. Dans ce cas concret du jeu, ce n'est pas l'enseignant qui est la source de savoir, ce sont bel et bien les élèves qui transmettent des connaissances et qui les utilisent pour réaliser les objectifs définis par le jeu en lui-même.

Le rôle de l'enseignant pendant le jeu suscite des questionnements. Est-il préférable qu'il observe en retrait ou qu'il participe activement au jeu ?

Nicole de Grandmont<sup>22</sup> souligne que le regard de l'adulte est rarement neutre, étant teinté d'éducation et de pédagogie. Ainsi, il semble plus bénéfique pour l'enseignant d'adopter le rôle d'un joueur plutôt que celui d'observateur, car en tant que participant, il peut intervenir plus naturellement pour aider les élèves sans être perçu comme un évaluateur.

Sautot mentionne que dans ce contexte, "l'enseignant n'est plus le détenteur d'un savoir, mais un partenaire" (Sautot, 2006, p.136). Cependant, l'autorité de l'enseignant persiste peu importe le rôle qu'il adopte, il est le seul à pouvoir décider de la continuité du jeu ou de son arrêt en cas de non-respect des règles prescrites.

L'expérience de jeu doit être perçue par les élèves comme un jeu classique. Ils doivent être immergés dans un monde fictif et tout ce que cela implique. En s'immergeant dans cet univers ludique, l'élève peut surmonter ses appréhensions habituelles rencontrées dans le contexte scolaire. Le caractère fictif du jeu crée un environnement où les actions semblent sans conséquences réelles, encourageant ainsi les élèves à prendre des risques. Cette prise de risque facilite l'apprentissage par l'erreur et peut également renforcer la confiance en leurs propres capacités.

En revanche, l'enseignant doit aborder le jeu comme un outil pédagogique, une méthode éducative où il transcende la simple fictivité par ses observations. Le jeu devient l'opportunité pour l'enseignant de réaliser des évaluations formatives et de comprendre les besoins de ses élèves. Ainsi, l'enseignant pipe les caractéristiques du jeu pour les détourner vers des fins didactiques. Le jeu devient alors un moyen subtil d'enseignement où les élèves apprennent tout en s'amusant.

### **II-4.3. La relation inter-élèves**

Toutefois, le jeu dans un contexte scolaire peut également être perçu comme une contrainte pour les élèves. La dynamique inter-élèves au sein de la classe peut induire des

---

<sup>22</sup> Nicole de Grandmont, *Le regard de l'éducateur dans le jeu de l'enfant*, 1989.

comportements différents de ceux observés dans un environnement de jeu plus libre. La présence et l'influence du groupe classe peuvent alors devenir prégnantes.

Le jeu, par son caractère fictif, tend à atténuer les émotions. Néanmoins, dans un cadre scolaire, ces émotions peuvent être exacerbées par le regard des camarades, une situation particulièrement intense durant l'adolescence.

Stéphane Muths, est psychologue clinicien spécialisé dans le service de psychiatrie infanto-juvénile. Il explique dans son article *La honte du regard chez l'adolescent* : « Le regard a le pouvoir de situer les gens : être regardé engendre la position d'objet, me spécifie par le biais d'appréciations hors de la connaissance qui peuvent se situer du côté de la valeur ; la honte, « je suis une m\*\*\*\* », et la fierté, « je suis un héros », sont ici la reconnaissance de ces appréciations me mettant en position d'objet de valeur. Le regard d'autrui est la condition de ma position d'objet, mais ce regard me transforme moi-même et également le monde dans lequel je suis. »<sup>23</sup> Les élèves soumis aux regards de leurs pairs, peuvent ressentir une honte qui se manifeste à travers plusieurs aspects tels que le ridicule, la pression, le lien avec les émotions, leur capacité à gérer le regard d'autrui et leur confiance en soi.

Cependant, les interactions entre les élèves contribuent également à l'apprentissage de l'autonomie et de la coopération, selon la modalité du jeu qui est soit compétitif donc individuel ou coopératif donc en équipe. Dans les deux cas, l'élève développe son autonomie en faisant des choix stratégiques pour progresser dans le jeu. Un jeu en équipe, en particulier, permet aux élèves de développer leurs compétences communicationnelles et leur ouverture d'esprit, nécessitant l'écoute des autres et la prise de décisions collectives, parfois au détriment de leurs propres idées.

Dans son article *Pédagogie coopérative : L'importance du travail en groupe*<sup>24</sup>, Sylvain Denat identifie plusieurs avantages au travail en groupe, comme la stimulation de la créativité, le soutien au développement de l'estime de soi, la découverte de nouvelles stratégies cognitives, et le développement des valeurs sociales et de l'esprit de coopération.

Qu'il soit coopératif ou individuel, le jeu permet aux élèves de développer des compétences didactiques et de motiver leur connaissance de soi. Ainsi, le jeu dans un cadre scolaire s'inscrit tant dans le cadre d'une situation de jeu pédagogique que dans celle du jeu

---

<sup>23</sup> Muths, S. (2023). *Pédagogie coopérative : l'importance du travail en groupe*. Enfances et psychologie. Consulté le 26 avril 2024, <https://doi.org/10.3917/ep.076.0157>

<sup>24</sup> Denat, S. (2022, December 30). *Pédagogie coopérative : l'importance du travail en groupe*. Programme 3.4.5. Consulté le 24 avril 2024, <https://www.program345.com/pedagogie-cooperative-limportance-du-travail-en-groupe/>

libre, tel que décrit par Sautot. Le jeu pédagogique peut parfois influencer le comportement des élèves en raison du contexte scolaire, toutefois, le groupe classe peut aussi enrichir l'apprentissage par le jeu.

### **III- Les apprentissages en cours de français : les règles du jeu selon les programmes officiels.**

---

Les apprentissages en cours de français se conforment aux exigences des programmes officiels de l'éducation nationale. Les compétences visées en français incluent l'écriture, l'oral, la lecture, et l'étude de la langue, toutes interdépendantes et essentielles pour l'enrichissement lexical et la maîtrise du français.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de me concentrer sur ces domaines. L'étude de la langue reste transversale à toutes les activités, qu'elles concernent l'oral ou l'écrit. Mon intention est de concentrer mes recherches sur ces quatre domaines de compétences, qui me semblent particulièrement propices à l'intégration du jeu dans l'enseignement pour favoriser les apprentissages au lycée.

#### **III-1. L'oral.**

Les programmes du second degré accordent une place prépondérante à l'oral dans l'enseignement du français, inscrivant celui-ci comme l'une des compétences clés à développer.

Un séminaire s'est tenu à Paris les 9 et 10 mai 2019, focalisé sur l'importance de l'oralité dans l'enseignement du français. Cet événement couvrait toutes les disciplines enseignées dans les lycées généraux et technologiques. Ce séminaire souligne que "La maîtrise de la parole et de l'expression est [...] une composante nécessaire de la formation de l'élève comme sujet (expression et épanouissement de la confiance en soi, construction de la relation à l'autre, du système des valeurs personnelles et collectives, appropriation d'une culture) mais c'est aussi une condition essentielle pour l'avenir universitaire et professionnel des jeunes comme pour leur formation citoyenne."<sup>25</sup>

Au cycle 3 comme au cycle 4, l'apprentissage de l'oral vise à structurer la prise de parole, à favoriser l'argumentation et à préparer les élèves aux exigences des épreuves orales. Ils doivent progressivement apprendre à s'exprimer avec clarté, à participer à des échanges construits et à mobiliser des supports adaptés pour présenter un point de vue ou une recherche.

---

<sup>25</sup> Séminaire *La prise en compte de l'oral au lycée : travailler les compétences orales avec les élèves*. Eduscol. Consulté le 21 avril 2024, <https://eduscol.education.fr/513/seminaire-la-prise-en-compte-de-l-oral-au-lycee-travailler-les-competences-orales-avec-les-eleves>

Au lycée, les finalités de l'enseignement de l'oral en cours de français visent à "améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continue de la langue, et par la pratique fréquente et régulière d'exercices variés de lecture, d'écriture et d'expression orale" Si au collège la compétence de comprendre s'associait à s'exprimer à l'oral, au lycée c'est l'expression écrite qui est étroitement reliée à l'expression orale. L'apprentissage de l'oral au lycée se transmet par l'intermédiaire de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe, il est ainsi précisé "Le travail des connaissances linguistiques et celui des compétences de compréhension et d'expression étant complémentaires".

En seconde, il est précisé que les élèves doivent savoir :

- "Adapter son expression aux différentes situations de communication
- Organiser le développement logique d'un propos
- Reformuler et synthétiser un propos
- Discuter et réfuter une opinion
- Exprimer et nuancer une opinion."<sup>26</sup>

En première, les objectifs sont similaires, les élèves doivent avoir la capacité de s'exprimer de manière claire et distincte en vue de la préparation pour les épreuves orales du baccalauréat qui débutent dès la première.

Les programmes recommandent différentes manières d'intégrer le jeu dans l'apprentissage de l'oral, cela passe notamment par l'utilisation de jeux théâtraux et de jeux de rôle. Au lycée, l'intégration du jeu peut également être bénéfique pour l'apprentissage de l'oral. Puisque l'oral est étroitement lié à l'expression écrite, il serait envisageable de mettre en place des jeux axés sur l'enrichissement lexical et grammatical, tout en favorisant la pratique de la prise de parole et de l'échange entre les élèves.

### **III-2. L'écriture**

Les programmes accordent une importance considérable à l'écriture dans les cours de français, mais aussi dans les autres enseignements.

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNAM) met en exergue que « les enjeux de l'écrit dépassent le cadre du cours de Français. L'écrit est un moteur pour réfléchir

---

<sup>26</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme de français de seconde générale et technologique*. Consulté le 21 avril 2024, de <https://eduscol.education.fr/document/5792/download>

et apprendre dans toutes les disciplines, mais influe également sur de nombreuses dimensions extrascolaires : insertion professionnelle, ouverture culturelle, participation citoyenne... »<sup>27</sup>

Au cycle 3 et 4, l'apprentissage de l'écriture vise à développer l'autonomie des élèves dans la révision et la structuration de leurs textes, en lien avec l'étude de la langue et des œuvres littéraires, afin de les préparer aux exigences du brevet.

Au lycée, « la littérature constitue le cœur de l'enseignement du français » intégrant étroitement l'écriture à l'expression orale et à la maîtrise de la langue française. Le lycée doit permettre aux élèves d'améliorer leur « compréhension de l'expression écrites et orales ».

En seconde, les élèves doivent maîtriser divers moyens d'expression en plus des compétences développées pour l'oral :

- « L'expression de la condition ;
- L'expression de la cause, de la conséquence et du but ;
- L'expression de la comparaison ;
- L'expression de l'opposition et de la concession. » (Eduscol, 2020)

En première, à l'instar de l'oral, les objectifs sont similaires, les élèves doivent être capables de rédiger des textes argumentatifs en préparation des épreuves écrites du baccalauréat qui débutent dès cette année.

Bien que les programmes n'appellent pas explicitement à l'utilisation du jeu pour développer les compétences d'écriture l'intégration du jeu au lycée peut aussi être bénéfique pour l'apprentissage de l'écrit, puisque l'écrit est étroitement lié à l'expression orale, permettant d'envisager des jeux axés sur l'enrichissement lexical et grammatical tout en favorisant la pratique de l'écriture.

### **III-3. Le fonctionnement de la langue**

Les programmes accordent une importance accrue à l'étude de la langue en cours de français.

Un séminaire dédié au rôle de l'enseignement de la langue dans les cours de français souligne que « La grammaticalisation de la langue est une partie constitutive de l'enseignement du français, tout au long de la scolarité, depuis le cours préparatoire jusqu'à la

---

<sup>27</sup> Plane, S., Reuter, Y., & Morais, J. *Enjeux autour de l'écriture à l'école*. Cnesco. Consulté le 21 avril 2024, <https://www.cnesco.fr/ecrire-et-rediger/paroles-dexperts/enjeux-autour-de-lecriture-a-lecole/>

classe de première incluse : elle est aussi son premier devoir et sa responsabilité fondamentale. »<sup>28</sup>

Au lycée, l'étude de la langue vise à renforcer et approfondir ce qui a été vu aux cycles 3 et 4. Il n'est pas question « d'introduire des notions nouvelles », mais plutôt « d'enrichir les connaissances linguistiques par l'ouverture de nouvelles perspectives ou par des approfondissements ». Ainsi, les programmes préconisent le renforcement de divers aspects grammaticaux, abordés dès la classe de seconde et poursuivis en première.

En seconde, les élèves débutent l'étude de ces divers aspects grammaticaux :

- Les accords dans le groupe nominal et entre le sujet et le verbe
- Le verbe : valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps
- Les relations au sein de la phrase complexe
- La syntaxe des propositions subordonnées relatives

En première, ils approfondissent ces notions tout en ajoutant l'étude :

- Les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels
- L'interrogation : syntaxe, sémantique et pragmatique
- L'expression de la négation
- Le lexique

Pour l'étude de la langue, l'utilisation du jeu au lycée peut également servir à renforcer les notions grammaticales, comme un jeu sur les propositions subordonnées pour consolider cette notion grammaticale auprès des élèves.

### III-4. La lecture

La lecture occupe une place importante dans l'éducation de l'élève.

Le linguiste français Alain Bentolila souligne dans son article *Pourquoi développer le goût de la lecture à l'école fondamentale ?* que "elle [la lecture] permet d'avoir une pensée plus claire et donc d'être mieux compris, entendu, reconnu pour pouvoir prendre sa place d'adulte et de citoyen. La lecture est fondamentale, car elle est la compétence de base, le

---

<sup>28</sup> Séminaire Enseignement de la langue : *compétences linguistiques et langagières, du cycle 4 au lycée*. Eduscol. Consulté le 21 avril 2024, <https://eduscol.education.fr/525/seminaire-enseignement-de-la-langue-competences-linguistiques-et-langagieres-du-cycle-4-au-lycee>

passage obligé pour accéder aux autres apprentissages et avancer dans le parcours scolaire.”<sup>29</sup>

Au lycée, dès la seconde, il est attendu que l'élève lise en autonomie. Les programmes de cette classe intensifient la compréhension des textes, en soulignant l'importance de lier la lecture avec d'autres compétences exploitées en français, en fixant notamment quatre œuvres au programme comme supports pour approfondir ces compétences. En première, l'apprentissage de la lecture se poursuit avec une perspective similaire, le travail en classe “vise à développer les capacités de lecture et d'expression des élèves, à enrichir et structurer leur culture littéraire et artistique. Le professeur s'attache notamment à rendre les élèves progressivement plus autonomes dans leurs démarches, qu'elles soient de recherche, d'interprétation, ou d'expression écrite et orale et d'appropriation, et capables de développer une réflexion personnelle sur les œuvres et les textes.”

Bien que le jeu ne soit pas explicitement cité comme méthode d'apprentissage de la lecture, les jeux pourraient servir à renforcer l'intérêt pour la lecture et à améliorer la compréhension des textes, y compris via des jeux sur l'analyse littéraire pour inculquer les connaissances nécessaires aux élèves.

---

<sup>29</sup> Bentolila, A. (2016). *Pourquoi développer le goût de la lecture à l'école fondamentale ?* Ufapec. Consulté le 21 avril 2024, <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0316-gout-lecture.html>

## **IV- Intégrer le jeu comme outil pédagogique favorisant les apprentissages au lycée**

---

Lors de ma deuxième année de master, j'ai eu l'opportunité d'intervenir en tant que stagiaire en pratique accompagnée dans une classe de seconde générale, une classe de première HLP (Histoire de la littérature et de la philosophie), une classe de première générale et une classe expérimentale de prépa-seconde. Dans un premier temps, je présenterai les différents dispositifs que j'ai mis en place, puis dans un second temps, j'exposerai les constatations que j'ai faites. J'ai eu l'opportunité de proposer des dispositifs ludiques avec chaque classe que j'ai rencontrée.

### **IV-1.1. Le jeu comme outil de remédiation**

J'ai d'abord introduit, le jeu en classe comme un outil de remédiation et de révision. Pour ce faire, j'ai proposé plusieurs activités ludiques visant à réactiver les connaissances des élèves.

### **IV-1.2. Vrai ou faux : révision du lexique poétique**

Avec la classe de seconde générale, j'ai organisé un jeu de « vrai ou faux » portant sur les notions poétiques étudiées précédemment avec ma tutrice. J'ai choisi de rendre l'activité compétitive pour observer l'effet de compétition sur le groupe-classe. L'activité s'est déroulée lors des séances d'accompagnement personnalisé, où les élèves étaient répartis en demi-groupes. Je leur ai demandé de se mettre par binômes et de se munir d'un buzzer numérique sur leur téléphone, relié à mon écran via l'outil numérique La Digitale. Pendant l'exercice, j'ai formulé des affirmations, telles que : « La fable est toujours écrite en vers. » Les élèves devaient alors « buzzer » le plus rapidement possible pour répondre en affirmant ou en réfutant l'énoncé. Pour valider leur réponse, ils devaient fournir une justification orale. Si l'énoncé était faux, ils devaient le corriger ; s'il était juste, ils étaient invités à apporter des précisions. Cet exercice a permis aux élèves de réactiver les éléments essentiels du lexique poétique abordés au cours de leur séquence avec ma tutrice.

### **IV-1.3. Kahoot® : un outil ludique pour réviser la rhétorique latine et la grammaire.**

J'ai également eu l'occasion d'intervenir dans une classe de première HLP pour une séance d'une heure. Cette séance a été proposée aux élèves à la suite du cours sur la

rhétorique latine effectué par mon tuteur. Mon objectif était de vérifier l'acquisition de leurs connaissances. Lors de cette séance, j'ai proposé un test sous forme de Kahoot®, réalisé par binômes. L'utilisation de Kahoot® a également introduit une dimension compétitive, grâce à un système de points et de chronométrage. (Bien que Kahoot® ne soit pas conforme au règlement général de protection des données (RGPD), il offre des fonctionnalités immersives difficiles à trouver dans des dispositifs certifiés RGPD).

Le test comportait un questionnaire à choix multiples, directement issues de leur cours, permettant ainsi une révision ciblée des points importants de leur leçon.



Exemple d'une question.

J'ai animé une séance de deux heures avec une classe de première générale, axée sur la révision de la subordination en grammaire, qu'ils avaient précédemment étudiée avec mon tuteur. Comme pour les HLP, j'ai utilisé un Kahoot® proposant des phrases : les élèves devaient identifier celle qui contenait des subordonnées puis en déterminer la nature parmi plusieurs réponses. L'avantage du Kahoot® résidait dans le fait que les élèves jouaient en équipe et donc il y avait une émulation. Installés en salle informatique, par binômes, les élèves ont dû répondre à des questions projetées au tableau. Cela m'a permis de gérer le déroulement du questionnaire à ma guise, en prenant des pauses entre chaque phrase pour fournir les explications nécessaires.

#### **IV-2. Le jeu comme outil d'acquisition de savoir et de compétences.**

Par la suite, j'ai cherché à proposer des jeux qui ne se limitaient pas à vérifier les connaissances des élèves, mais qui visaient également à construire des savoirs et consolider des compétences.

#### **IV-2.1. Mise en place d'un jeu théâtral autour d'une fable de La Fontaine**

Avec les élèves de prépa-seconde, j'ai travaillé sur la fable « La Lionne et l'Ourse » de Jean de La Fontaine. L'objectif principal de cette séance était de leur faire comprendre le texte et d'être capable de le mettre en voix. J'ai introduit le jeu théâtral, une activité que je n'avais encore jamais expérimentée. Les élèves, répartis en groupes de trois, devaient mettre en scène la fable avec une contrainte : chacun choisissait une carte qui déterminait à la fois son rôle (narrateur, lionne ou ourse) et la manière dont il devait interpréter le texte (par exemple : la lionne a peur, utiliser une voix hésitante ; l'ourse est moqueuse ; le narrateur est en colère, etc.). La séance, d'une durée d'une heure et vingt minutes, a débuté par la distribution des cartes et de la fable. J'ai constitué les groupes de façon aléatoire pour m'assurer que chaque groupe comprenait les trois rôles nécessaires. Les élèves ont ensuite travaillé de manière autonome, avec mon soutien ponctuel lorsqu'ils avaient des questions.

#### **IV-2.2. Jeu théâtral et compétences d'écriture**

Toujours avec les prépa-secondes, j'ai organisé une activité théâtrale axée sur l'écriture. La classe était divisée en deux groupes (cinq et six élèves), chacun recevait une carte avec une consigne : écrire une courte scène de théâtre mettant en scène un chevalier en combat. Cet exercice visait à réutiliser les éléments de l'aventure chevaleresque étudiés avec mon tuteur. Pour les guider, la carte comprenait également des éléments d'aide, mais les élèves avaient la liberté d'ajouter des personnages ou de modifier la situation initiale. La première partie de la séance était consacrée à l'écriture, tandis que la seconde partie, plus ludique, leur permettait de jouer la scène qu'ils avaient écrite.

En vous inspirant des éléments de votre carte, écrivez une courte scène théâtrale où votre chevalier devra combattre. Incluez des didascalies pour décrire les gestes, les expressions et les actions des personnages. Une fois votre scène écrite, vous devrez la mettre en scène devant la classe.

**Personnages** : Un chevalier bagarreur, un géant bavard, un compagnon impatient, un dragon pacifique, une fée malicieuse.  
**Ennemi** : Un dragon pacifique (qui ne veut pas se battre)  
**Arme** : Une épée magique qui refuse de fonctionner lorsque son propriétaire est en colère.  
**Lieu** : Une vallée tranquille avec des fées malicieuses.  
**Obstacle** : Avant que le chevalier puisse affronter le dragon, son fidèle compagnon, qui manque de patience, doit convaincre le géant qui le garde. Le géant, très bavard, ne cesse de raconter des histoires sans fin, et ne laisse passer que ceux qui parviennent à le distraire.

En vous inspirant des éléments de votre carte, écrivez une courte scène théâtrale où votre chevalier devra combattre. Incluez des didascalies pour décrire les gestes, les expressions et les actions des personnages. Une fois votre scène écrite, vous devrez la mettre en scène devant la classe.

**Personnages** : Un chevalier maladroit mais courageux, un compagnon flatteur, un dragon colérique, un géant; un fantôme farceur.  
**Ennemi** : Un dragon colérique qui crache du feu  
**Arme** : Une épée magique qui brille quand le danger approche  
**Lieu** : Une forêt hantée  
**Obstacle** : Avant que le chevalier puisse affronter le dragon, son fidèle compagnon doit convaincre le géant qui le garde. Le géant adore les compliments et se laisse facilement flatter.

### IV-2.3. Le Bingo littéraire

Plus tard dans l'année, j'ai proposé un jeu de type bingo sur l'épisode de « Renard et les marchands de poissons » au prépa-seconde et sur la fable « Le loup et l'agneau » au seconde générale.



Trouver dans la fable...

Une personnification	Une anaphore	Un oxymore	Une interjection
Allitération en [t]	Champ sémantique de l'aventure	Une litote	Une répétition
Champ sémantique de la violence	Une périphrase	Une comparaison	Les dernières rimes croisées
Une énumération	Une métaphore	Une hyperbole	Allitération en [v]

Dès qu'une colonne, une ligne horizontale ou verticale est complétée, manifestez-vous en disant "Bingo !"

Bingo sur "Le loup et l'agneau"

**BINGO**

Complétez une colonne (horizontale ou verticale) en identifiant les éléments dans le texte.

Les marchands estiment Renart.	Renart doit abandonner les poissons pour sauver sa vie	Renart utilise un langage moqueur
Un personnage vient aider Renart	Renart fait semblant d'être mort pour tromper les marchands	Renart adopte des postures exagérées
Les anguilles se défendent	Renart pleure	Une personnification

Bingo sur "Renard et les marchands de poissons"

L'objectif de cette activité était de leur apprendre à justifier les procédés littéraires identifiés dans un texte, en vue d'anticiper des exercices méthodologiques comme l'explication linéaire, le commentaire ou la dissertation. Chaque élève disposait d'une grille de bingo et d'un tableau à trois colonnes (« citations », « procédés », « justifications »). Les élèves, répartis en deux groupes que j'avais constitués en tenant compte des affinités et dynamiques de classe, avaient vingt minutes pour remplir leur grille en repérant les cas corrects. Pour valider une case, ils devaient justifier pourquoi le procédé littéraire indiqué était présent dans le texte. Cette activité s'adaptait particulièrement bien à la classe de prépa-seconde où certains élèves, en proie à une forme d'« impuissance acquise », hésitaient à participer. Le bingo identifiait des procédés littéraires simples et facilement identifiables, renforçant leur confiance en eux et les incitant à s'engager dans l'exercice. La séance s'est conclue par une remédiation collective, favorisant des échanges constructifs.

#### **IV-2.4. Jeu théâtral autour de l'acte V d'*Andromaque* de Racine**

Avec les élèves de seconde générale, j'ai proposé un jeu théâtral pour évaluer leur compréhension de l'acte V d'*Andromaque*. Cette activité s'est déroulée pendant les séances d'accompagnement personnalisé, avec des demi-groupes pour réduire la pression liée au regard des autres. Les élèves, en groupes de quatre, devaient sélectionner trois moments clés de l'acte et les représenter sous forme de tableaux vivants : le texte devant être remplacé par des pauses. Trois élèves illustraient la scène choisie, tandis que le quatrième expliquait les personnages mis en scène, justifiait leur choix et établissait des liens entre les différentes scènes. Cette activité, qui clôturait leur séquence sur la tragédie, avait pour objectif de leur montrer que chaque élément de l'acte contribuait à l'engrenage tragique menant au dénouement.

#### **IV-3. Le jeu : un apprentissage partagé entre élèves et enseignant.**

L'utilisation du jeu comme outil pédagogique m'a réservé bien des surprises que je n'avais pas anticipées. Lorsque j'ai débuté mes recherches je parlais du constat que le jeu était facilement adaptable à n'importe quel niveau de classe, à n'importe quelle classe et à n'importe quel élève. En mettant mes diverses activités ludiques en pratique je me suis rapidement rendu compte que le jeu rencontrait des difficultés dont il fallait tenir compte pour le rendre le plus efficace possible.

### IV-3.1. Le jeu avec les prépa-secondes

La classe de prépa-seconde avait ses particularités. Les élèves admis dans cette classe expérimentale avaient obtenu l'autorisation de passer en seconde générale, mais n'avaient pas validé leur brevet national des collégiés. L'objectif principal de cette classe est de consolider les connaissances qui auraient dû être acquises au collège afin de préparer une poursuite d'études en seconde générale. L'admission dans cette classe repose sur le volontariat, mais elle est confrontée à un absentéisme perlé. Composée de seulement quatorze élèves, cette classe présente des défis spécifiques liés à la confiance en soi et aux relations entre les élèves. Au début de l'année, les professeurs avaient pour objectif de renforcer la confiance en soi des élèves et d'améliorer les relations qu'ils entretenaient entre eux. L'introduction du jeu dans cette classe s'est donc avérée particulièrement délicate.

Lors de ma première intervention, j'ai proposé une activité théâtrale basée sur "La Lionne et l'Ourse". Cependant, les élèves, qui ne se connaissaient pas encore entretenaient des rapports conflictuels (notamment entre les filles et les garçons). Ils ont rencontré des difficultés que j'avais sous-estimées. Certains groupes n'ont pas réussi à produire de mise en scène, et un élève a même refusé de participer. Cette activité impliquait de se confronter au regard des camarades avec lesquels il n'existait pas encore de lien de confiance. De plus, c'était mon premier cours avec eux : ils n'avaient pas encore assez confiance en moi pour s'investir pleinement dans une activité aussi engageante. Par ailleurs, tous les élèves n'avaient pas lu ou compris le texte de la fable, et l'incompréhension du vocabulaire a rendu l'interprétation difficile. J'ai sous-estimé leurs lacunes, en définissant comme acquises certaines compétences qu'ils n'avaient pas encore développées.

Le Bingo littéraire a également révélé ses limites. Ce jeu, n'a pas favorisé une compréhension autonome de l'épisode de Renart : les élèves se sont focalisés sur les cases de la grille, qui guidaient implicitement leur analyse. Malgré tout, ce support leur a tout de même permis de travailler tout en étant accompagnés. Bien qu'il ait favorisé l'interprétation des relevés littéraires, son aspect compétitif n'a pas suscité d'enthousiasme. J'avais structuré le jeu autour d'une compétition entre deux groupes, en annonçant qu'un groupe gagnant serait désigné : celui qui remplirait une ligne de Bingo en premier. Malgré mes interventions pour stimuler la rivalité — « Attention, l'autre groupe a presque terminé ! » — les élèves ne semblaient pas motivés par l'idée de gagner, ils étaient impliqués dans l'activité mais pas dans le jeu. Ainsi, la dimension compétitive de ce jeu n'a pas trouvé écho auprès des élèves. À la fin de l'activité, j'ai choisi de ne pas désigner de gagnant, d'une part parce que cela n'avait pas suscité leur intérêt, et d'autre part en raison de leur manque de confiance en eux. En effet, bien qu'ils soient investis dans l'activité, annoncer un vainqueur aurait pu décourager les élèves du groupe perdant, compromettant ainsi leur engagement. Ce jeu s'est révélé motivant,

non pas par son aspect compétitif, mais grâce aux interactions entre les élèves au sein des groupes, ainsi qu'aux aides individualisées que j'ai pu leur fournir en circulant parmi eux.

J'ai également tenté une activité d'écriture théâtrale autour du combat chevaleresque. Malheureusement, cette séance ne s'est pas déroulée comme je l'espérais. Les groupes, constitués aléatoirement, ont séparé des élèves qui avaient des affinités. Cela a conduit certains, habituellement actifs, à s'effacer et à adopter une posture passive. L'écriture collective de la scène a donc été compromise, et les productions finales se sont limitées à quelques idées fragmentaires. Même en demandant aux élèves de présenter leurs débuts d'histoire, il est apparu que la consigne, la dynamique de groupe, et la tâche elle-même posaient problèmes. Ces expériences ont révélé que ce type de jeu exigeait un niveau de coopération et d'organisation trop ambitieux pour cette classe.

Ainsi, l'utilisation du jeu avec cette classe expérimentale a mis en exergue ses limites, notamment face à des élèves manquant de confiance en eux. La dimension compétitive, loin de stimuler leur motivation, s'est avérée inadaptée, tandis que le cadre ludique n'a pas permis d'atténuer leur rapport à l'erreur. De plus, ces élèves, confrontés à des difficultés, avaient tendance à se mettre en retrait ou à s'effacer, compromettant leur engagement dans les activités. Ces observations soulignent que le jeu ne répond pas systématiquement aux besoins de tous les profils d'élèves. Bien que le jeu puisse offrir une certaine autonomie, cette classe nécessitait un encadrement strict. En l'état, le jeu n'était pas toujours adapté pour ce groupe, mais il aurait pu l'être après un travail conséquent sur l'autonomie et la coopération des élèves.

#### **IV-3.2. Le jeu avec les premières HLP et les premières générales.**

Pour ces deux classes, il s'agissait de ma première intervention avec elles. Ces classes étaient hétérogènes, composées d'une trentaine d'élèves chacune.

Dans le groupe d'HLP, les élèves, répartis en binômes, étaient particulièrement enthousiastes et motivés par la compétitivité, au point d'en oublier certaines règles de comportement scolaire. Certains sautaient sur leurs chaises, d'autres gémissaient ou criaient. J'ai rencontré une difficulté similaire avec les élèves de première générale. Bien qu'ils aient toujours été motivés par le jeu, la gestion de classe est devenue encore plus complexe. Les élèves étaient bruyants, ce qui perturbait l'atmosphère nécessaire à un travail de concentration. Le jeu génère de l'émulation, mais il est essentiel de trouver un équilibre entre un peu de bruit, qui peut être stimulant, et un excès de bruit qui nuit à la concentration des élèves.

Ainsi, l'expérience du jeu avec ces deux classes m'a permis d'identifier une nouvelle difficulté à la mise en place du jeu dans un contexte scolaire : la gestion des élèves qui sont emportés par leur désir de gagner. De plus, lors de l'activité avec les HLP, j'ai observé une certaine frustration chez certains élèves, notamment chez ceux qui ont du mal à accepter l'erreur. Bien que cette frustration n'ait pas entravé sa participation à l'activité, un élève s'est montré particulièrement expressif et sévère envers lui-même lorsqu'il se trompait. Cela a mis en exergue l'influence de l'erreur sur les émotions de certains élèves, en particulier ceux qui ont un rapport difficile avec l'échec. J'ai ainsi constaté que le jeu permet d'exprimer des choses qui n'auraient peut-être pas pu l'être à travers des activités plus classiques. Ce constat soulève l'importance de prendre en compte les réactions émotionnelles des élèves face à l'erreur, notamment dans un contexte ludique où l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

### **IV-3.3. Le jeu avec les secondes générales**

Cette classe de seconde, composée de 31 élèves (17 garçons et 14 filles), est majoritairement orientée vers la spécialité « Sciences des laboratoires », ce qui reflète un profil plutôt scientifique. La classe se distingue par une forte diversité : certains élèves sont très motivés et participent activement, tandis que d'autres se montrent plus réservés. Le niveau en français varie, et cette disparité est évidente dans toutes les activités proposées. Les élèves en difficulté, en particulier, ont du mal à s'impliquer dans les travaux de groupe, préférant rester en retrait. De plus, l'un des élèves, originaire d'Ukraine, ne maîtrise pas encore le français. Cette diversité de profils m'a permis de mieux percevoir les défis liés à l'utilisation du jeu. Lors de la séance du « vrai ou faux » les élèves étaient particulièrement enclins à participer. Je m'attendais à une participation active de chacun, stimulée par la compétitivité. Cependant, certains élèves plus réservés ont participé de manière très limitée, voire pas du tout. Cette activité présentait néanmoins une lacune majeure. Dans un premier temps nous avons joué puis j'ai fait la correction de ce que nous venions de voir, de fait j'ai cassé la dynamique du jeu en proposant une reprise magistrale. J'aurais dû envisager une reprise immédiate à chaque question. Cette première séance sur le jeu m'a permis de me tromper sur la relation entre le jeu et le feedback des connaissances abordées à effectuer et donc de réfléchir à une remédiation pour les prochains jeux que j'allais mettre en place.

Par la suite, je leur ai proposé les tableaux vivants. Contrairement à l'autre classe de seconde les élèves étaient plus impliqués et amusés par la démarche. Cependant, certains d'entre eux exprimaient une gêne de rester figés devant les autres, le regard des autres a encore une fois agité sur le jeu mis en place. La relation inter-joueurs dépend donc très conjointement de la relation inter-élèves, si les élèves ne se sentent pas en confiance et

suffisamment en sécurité les uns avec les autres ils ne s'impliqueront pas et ne parviendront pas à se libérer du regard d'autrui.

#### **IV-4. Mise en place d'un protocole comparatif.**

Avec cette classe de seconde j'ai poussé mon expérimentation en comparant l'influence d'une séance animée avec le jeu face à une séance classique. Pour étudier les effets du jeu en cours de français, la classe a été divisée en deux groupes lors des séances d'accompagnement personnalisé. Ces groupes, constitués de manière hétérogène avec une répartition équilibrée entre filles et garçons, ont permis une expérimentation comparative. L'analyse des copies des élèves a révélé des difficultés dans la construction de phrases complexes. L'objectif de la séance d'accompagnement personnalisé était donc de revoir la distinction entre phrase simple et phrase complexe (déjà abordée au collège) et d'apprendre à identifier les différentes propositions subordonnées (relatives, complétives, circonstancielles). L'expérimentation, qui visait à mesurer la motivation, le rapport à l'erreur et l'acquisition de connaissances, s'est déroulée sur deux heures pour chaque groupe. Les notions abordées comprenaient la phrase simple, la phrase complexe et les différentes constructions de phrases (juxtaposition, coordination, subordination). Le premier groupe, appelé groupe 1, a suivi un cours classique sans activités ludiques. En revanche, le groupe 2 a appris les mêmes notions à travers des supports ludiques. La constitution des groupes a été réalisée avec l'aide de ma tutrice, professeure principale de la classe, afin de garantir leur hétérogénéité. En effet, l'homogénéité des groupes aurait pu fausser les résultats de la comparaison. À la fin de chaque séance, les élèves ont rempli un questionnaire pour évaluer leur expérience et permettre d'identifier si les élèves rencontrant des difficultés en grammaire ou ayant un faible intérêt pour la matière montreraient davantage de motivation lorsque les activités étaient ludiques. Pour assurer une participation orale équitable, les élèves ont été interrogés les uns après les autres afin de leur donner à tous l'opportunité de s'exprimer. Ce mode de participation, instauré depuis le début de l'année dans mes cours, vise à éviter que seuls les élèves les plus à l'aise interviennent.

##### **Pour le groupe 1 :**

Le groupe 1 n'a bénéficié d'aucun support ludique. La séance a débuté par une leçon à trous (Annexe 1) pour réactiver les connaissances sur les phrases simples et complexes. Deux phrases ont été inscrites au tableau afin d'identifier les verbes conjugués et distinguer les deux types de phrases. La leçon a été complétée collectivement après explication.

Puis, trois nouvelles phrases ont été analysées pour illustrer la juxtaposition, la coordination et la subordination. Un élève a mis en évidence leurs différences au tableau, suivi d'explications orales et d'une correction collective.

Ensuite, une leçon sur les subordonnées (Annexe 1) a été distribuée et analysée en classe, avec des tests pour repérer les propositions relatives, complétives et circonstancielles.

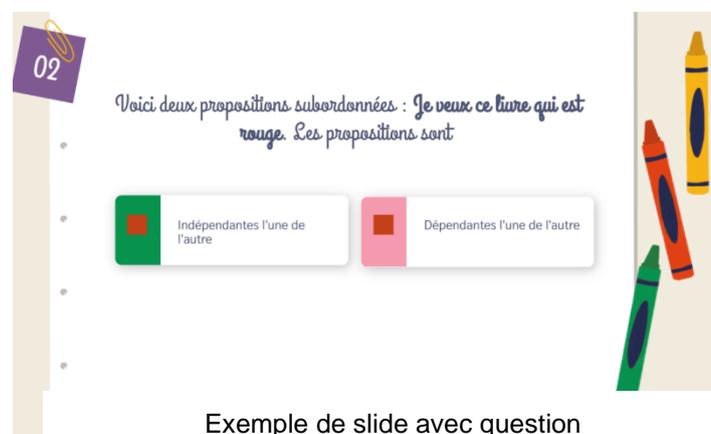
Enfin, les élèves ont complété une fiche d'exercices (Annexe 2) en autonomie, avec leur leçon en appui, ce qui a permis un faible taux d'erreurs.

### Pour le groupe 2 :

Le groupe 2 a travaillé avec des supports ludiques. La séance a débuté par un Escape Game interactif sur Genially®, en binômes, avec 15 minutes pour résoudre des QCM inspirés de la leçon du groupe 1. Sous contrainte de temps et en compétition, les élèves devaient découvrir un code secret à transmettre en premier.

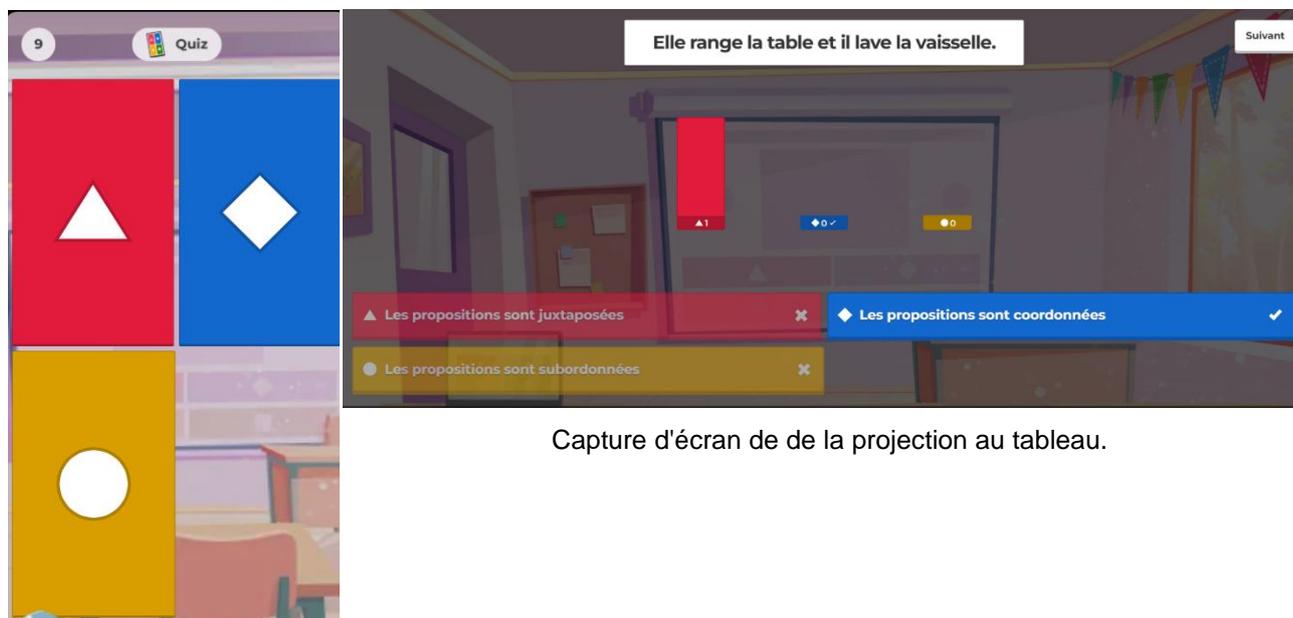


Page de présentation de l'escape Game



Exemple de slide avec question

À l'issue du jeu, les élèves ont reçu les deux mêmes leçons que le groupe 1, déjà complétées, pour garder une trace écrite des notions abordées. Ensuite, un Kahoot® en mode équipe a permis de consolider les acquis.



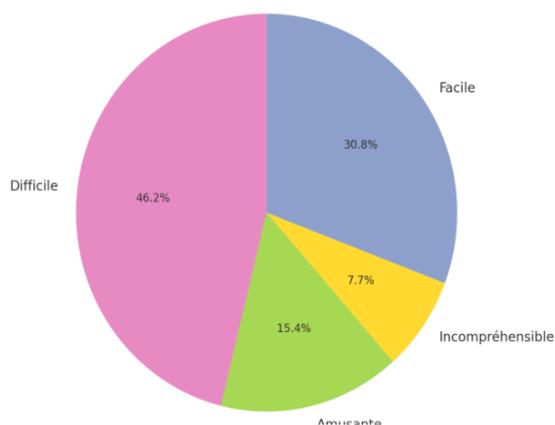
Capture d'écran de de la projection au tableau.

Capture d'écran de l'écran des joueurs

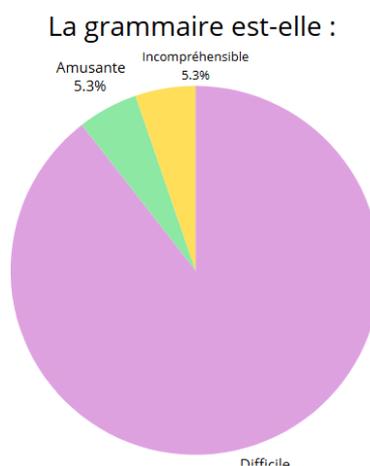
Les exercices, similaires à ceux du groupe 1, suivaient une progression : identifier la nature des phrases, le type de lien (juxtaposition, coordination, subordination), puis la subordination précise (relative, complétive, circonstancielle). Chaque question projetée était suivie d'un feedback immédiat pour corriger les erreurs.

#### IV-4.1. Comparaison des expériences des élèves.

En fin de séance, un questionnaire (Annexe 3) a été distribué pour recueillir les ressentis des élèves. La majorité, tous groupes confondus, a jugé la grammaire difficile.  
Comment trouvez-vous la grammaire ?



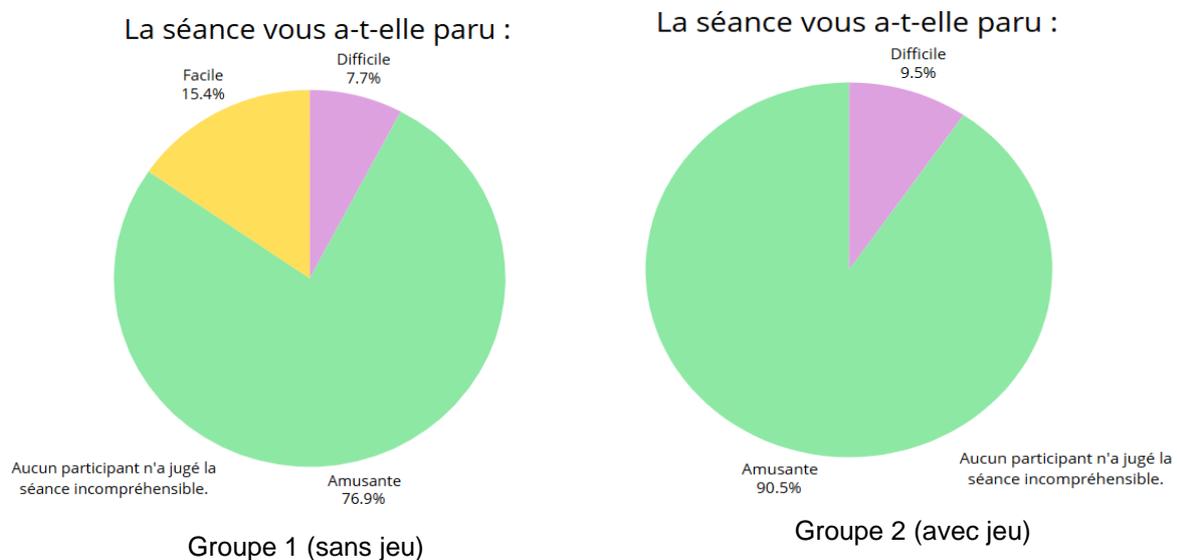
Groupe 1 (sans jeu)



Groupe 2 (avec jeu)

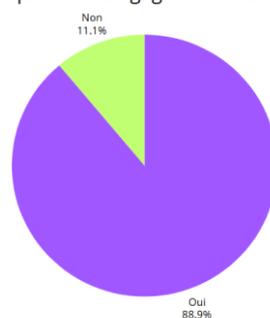
Toutefois, une différence marquée est apparue : 46.2 % des élèves du groupe 1 (sans jeu) ont trouvé la grammaire difficile, et 89.5 % dans le groupe 2 (avec jeu).

Le questionnaire invitait aussi les élèves à partager leur ressenti sur la séance. De manière surprenante, une majorité du groupe 1 a trouvé la séance amusante, malgré l'absence de supports ludiques. Cela peut s'expliquer par ma posture : habitués à mes approches ludiques lors des séances précédentes, les élèves ont sans doute associé cette séance plus classique à cette dynamique, influençant ainsi leur perception, malgré quelques remarques sur la difficulté ou la facilité du cours.



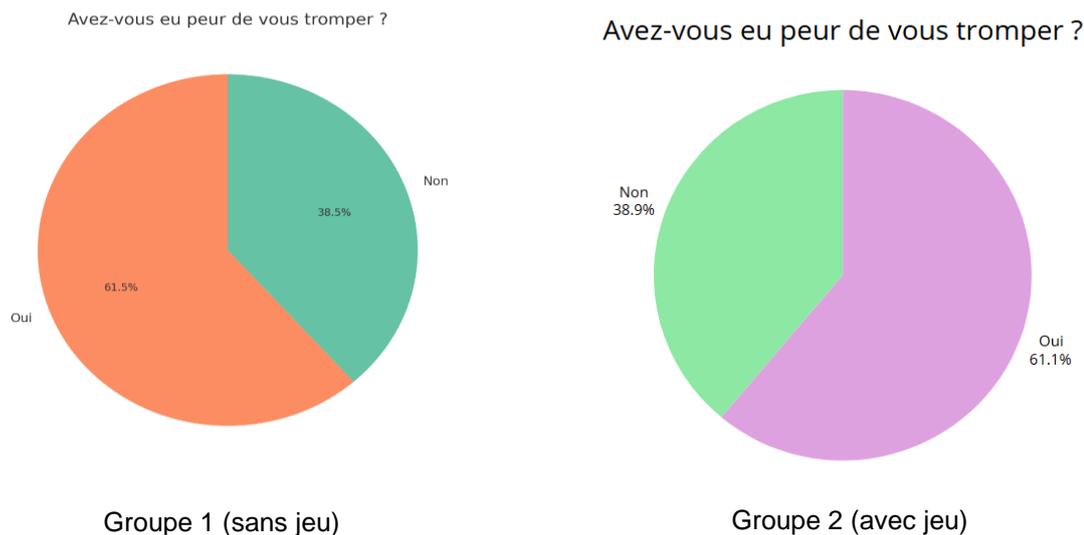
Dans le groupe 2, une majorité des élèves a trouvé la séance amusante, malgré quelques difficultés évoquées. Cela suggère que les supports ludiques ont été globalement bien accueillis. Une hypothèse pour expliquer les résultats du groupe 1 pourrait être liée à la nature de la séance : guidée par un cours magistral, elle sollicitait moins l'engagement actif des élèves, contrairement au groupe 2, plus autonome. Toutefois, la majorité des élèves du groupe 2 a déclaré avoir été motivée par l'envie de gagner.

Est-ce que l'idée de gagner vous a motivé ?



Groupe 2 (avec jeu)

J'ai également questionné les élèves sur leur rapport à l'erreur lors de la séance. Les résultats étaient similaires pour les deux groupes : tous ont exprimé une peur de se tromper, ce qui révèle que, dans ce contexte, le jeu n'a pas permis de désacraliser l'erreur ni d'aider les élèves à s'en détacher totalement. Ce constat souligne l'importance de travailler davantage sur l'acceptation de l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage, même dans un cadre ludique.



De manière plus générale, ma dernière question visait à évaluer la vision des élèves sur la manière dont il avait perçu la séance qu'il avait vécu. La plupart des résultats des élèves ayant joué ont trouver la séance moins longues. Les élèves du groupe 1 ont pour la plupart exprimé que la séance leur avait paru simple étant une séance de rappel de notions déjà abordées au collège. (Annexe 4)

#### IV-4.2. Comparaison des résultats des deux groupes.

Le groupe 1 a rencontré des difficultés à comprendre certains points de grammaire, mais ces difficultés ne se sont pas pleinement reflétées dans les fiches d'exercices grâce aux explications immédiates apportées lors de la leçon. Plusieurs exercices ont été réalisés collectivement pour soutenir les élèves. La copie sélectionnée (Annexe 5) montre une progression jusqu'à l'exercice 6, où des incompréhensions ont conduit à des réponses incorrectes. Cependant, la séance a été chronophage, et un temps important a été consacré à la leçon et aux exercices, ce qui a empêché la correction collective des exercices 5 et 6. Les exercices ont été organisés de manière progressive : d'abord sur la phrase simple et complexe, puis sur les subordonnées, afin de limiter la surcharge cognitive et de travailler chaque notion séparément.

Le groupe 2 a généralement mieux compris les notions, probablement grâce à leur maîtrise préalable des concepts, plutôt qu'à l'intégration des jeux. Cependant, les résultats du

Kahoot® (Annexe 6) montrent un taux plus élevé de réponses incorrectes, influencé par la contrainte temporelle du jeu. Contrairement au groupe 1, qui a davantage utilisé un crayon effaçable, les élèves du groupe 2 ne pouvaient pas modifier leurs réponses une fois validées, ce qui a entraîné une gestion différente des erreurs, plus spontanée mais avec un taux d'erreurs plus élevé. Certains élèves ont aussi signalé des erreurs liées à la pression temporelle, comme des fausses manipulations et une erreur de touche lors de la sélection de la réponse.

Malgré ces difficultés, le quiz a permis d'évaluer leur compréhension, notamment sur l'identification des subordonnées. Toutefois, des problèmes matériels ont surgi : les supports informatiques nécessitaient des outils adaptés, et le jeu n'a pas permis de répondre aux besoins de l'élève allophone, limitant ainsi son implication.

Pour évaluer l'efficacité des apprentissages, une évaluation formative a été réalisée avec tout le groupe via Quizizz®. Les élèves ont répondu sans préparation préalable, garantissant des résultats reflétant leurs connaissances réelles. Ce logiciel a permis de collecter les réponses, de chronométrer le temps de réponse, et de fournir des explications immédiates après chaque question, renforçant ainsi la compréhension des erreurs.

L'évaluation a été réalisée en salle informatique, ainsi chaque élève disposait d'un ordinateur personnel. Chacun d'eux a pu prendre le temps qu'ils souhaitent pour faire le quiz, au total l'évaluation a duré une demi-heure.

Exemple d'une phrase donnée pendant l'évaluation

Explication apportée après la question

Les résultats de l'évaluation finale révèlent une grande hétérogénéité dans la compréhension des élèves. Sur la classe de trente et un élèves, seulement vingt-neuf ont réalisé le test, avec deux absents.

Le groupe 1, composé de treize élèves, qui n'a pas bénéficié de supports ludiques, a obtenu une moyenne de 14,69/20. Ce résultat témoigne de l'efficacité de l'approche traditionnelle de transmission des connaissances, où les élèves se concentrent sur l'apprentissage des règles sans l'appui d'outils ludiques. Le groupe 2, composé de seize

élèves, ayant utilisé des supports ludiques pendant la séance, a obtenu une moyenne de 14,43/20. Bien que cette moyenne soit légèrement inférieure à celle du groupe 1, la différence reste faible et ne remet pas en question l'efficacité des jeux pédagogiques en tant qu'outil d'apprentissage. Ce faible écart met en évidence que l'introduction du jeu comme outil pédagogique n'affecte pas négativement la compréhension des notions grammaticales, ce qui confirme que les jeux sont une activité pédagogique tout aussi valide que les méthodes classiques.

## **V- Constatation des effets du jeux en classe après comparaison des résultats.**

---

La faible différence des résultats entre les groupes suggère que les jeux ne perturbent pas l'apprentissage, mais agissent plutôt comme un complément efficace à l'enseignement traditionnel. Cette faible variation montre que le jeu peut compléter les méthodes classiques sans compromettre la qualité de l'enseignement. En effet, les jeux pédagogiques augmentent la motivation des élèves en transformant l'apprentissage en une activité ludique et engageante. De plus, contrairement aux méthodes classiques, le jeu rend l'erreur plus acceptable pour certains élèves, réduisant la peur de l'échec et encourageant la prise de risques sans crainte de stigmatisation.

Cependant, il est important de souligner que le jeu ne convient pas à tous les élèves. Certains peuvent être moins réceptifs à la compétitivité ou à l'aspect dynamique du jeu, préférant un environnement plus calme et structuré. Le jeu reste une méthode parmi d'autres, et il est essentiel de connaître ses élèves pour adapter les outils en fonction de leurs besoins et préférences. Certains, notamment ceux qui redoutent la compétition ou l'erreur, peuvent être moins engagés par cette approche.

## Conclusion

Ainsi, j'ai pu observer, dans un premier temps, plusieurs aspects du jeu qui pourraient faciliter son intégration en tant qu'outil pédagogique efficace pour l'apprentissage des élèves. Le jeu peut constituer un levier de motivation, favoriser une certaine autonomie, maintenir l'attention des élèves et aider à la gestion du stress et des émotions. Cependant, ces qualités propres au jeu prennent une toute autre dimension dans un contexte pédagogique. La relation inter-élèves n'est pas la même que celle entre des joueurs : ces derniers sont libres de jouer, tandis que les élèves se voient imposer l'activité. Le jeu peut parfois aider à modifier la relation des élèves à l'erreur : motivés par le jeu, certains oublient leurs erreurs, mais ce n'est pas une généralité. En effet, certains élèves, déjà sensibles à l'erreur, sont encore plus affectés par leurs fautes, et le jeu peut accentuer leurs émotions. Mes différentes expérimentations ont mis en évidence les difficultés que le jeu pédagogique peut rencontrer. Le jeu n'est pas adapté à tous les types de publics. Il peut engendrer un climat de classe particulier si la motivation est accrue, et, dans ce cas, la gestion de la classe devient plus complexe. Le jeu est difficilement adaptable pour répondre à la diversité des élèves, et de nombreuses autres limites pourraient être relevées. Chaque classe est unique et marquée par une diversité de profils qui complique l'intégration du jeu. En définitive, faire jouer ses élèves suppose d'abord d'évaluer leur réceptivité aux divers effets induits par le jeu, avant de pouvoir affirmer que cette approche pédagogique leur soit véritablement profitable.

En réponse à ma problématique initiale, à savoir l'efficacité des jeux en classe sur les apprentissages en cours de français, il est difficile de donner une réponse déterminante qui soit applicable à toutes les situations. L'évaluation de cette efficacité demeure subjective et dépendante de nombreux facteurs, tels que la dynamique de la classe, les profils des élèves, le type de jeu choisi et la manière dont il est intégré dans l'enseignement. Au cours de mes expérimentations, j'ai constaté que, bien que le jeu puisse avoir des effets positifs en termes de motivation et d'autonomie pour certains élèves, il peut aussi présenter des limites. Par conséquent, il est difficile d'affirmer de façon catégorique que l'utilisation du jeu en classe de français favorise les apprentissages.

Je conclurai en soulignant que le jeu pédagogique peut être un outil pour travailler certaines compétences, telles que la coopération ou la gestion des émotions par exemple. Cependant, il est crucial qu'il soit utilisé à bon escient et qu'il soit conçu en tenant compte des profils des élèves. Il convient d'évaluer la difficulté du jeu à mettre en place, ainsi que les aspects matériels nécessaires à son bon déroulement.

## Références bibliographiques :

### Ouvrages principaux :

- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant* (A. Lieury, Ed.). Dunod.
- Lieury, A. (2011). *Psychologie cognitive*. Dunod.
- Lieury, A., & La Haye, F. d. (2004). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Dunod.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme de français de première des voies générale et technologique*. Consulté le 21 avril 2024, de <https://eduscol.education.fr/document/5795/download>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme de français de seconde générale et technologique*. Consulté le 21 avril 2024, de <https://eduscol.education.fr/document/5792/download>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Programme du cycle 3*. Consulté le 21 avril 2024, de <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023). *Programme du cycle 4*. Consulté le 21 avril 2024, de <https://eduscol.education.fr/document/621/download>
- Sautot, J. P. (2006). *Jouer à l'école*. CRDP de l'académie de Grenoble.

### Ouvrages généraux :

- Bentolila, A. (2016). *Pourquoi développer le goût de la lecture à l'école fondamentale ?* Ufapec. Consulté le 21 avril 2024, <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0316-gout-lecture.html>
- Bouin, N. (2018). *Enseigner: apports des sciences cognitives*. Canopé éditions.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*.
- Brougère, G. (2022). *Jouer et apprendre*. HAL. Consulté en 2024, <https://hal.science/hal-03585076/document>
- Colas Duflo. (1998). *Jouer et philosopher*. PUF.

- Denat, S. (2022). *Pédagogie coopérative : l'importance du travail en groupe*. Programme 3.4.5. Consulté le 24 avril 2024, <https://www.program345.com/pedagogie-cooperative-limportance-du-travail-en-groupe/>
- Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Félix Alcan, Bibliothèque de Philosophie contemporaine.
- *Le jeu comme modalité d'apprentissage* | Éduscol | ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire. (n.d.). Eduscol. Consulté le 23 avril 2024, <https://eduscol.education.fr/3759/le-jeu-comme-modalite-d-apprentissage>
- Lhôte, J-M. (1993). *Histoire des jeux de société*. Flammarion.
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). *Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation*. *Bulletin de psychologie*, 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Muths, S. (2023). *Pédagogie coopérative : l'importance du travail en groupe*. *Enfances et psychologie*. Consulté le 26 avril 2024, <https://doi.org/10.3917/ep.076.0157>
- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. OECD. Consulté le 4 mai 2024, <https://doi.org/10.1787/9789264029156-fr>
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Folio.
- Perreau-Linck, É. (n.d.). *Le point sur les fonctions exécutives*. Institut des troubles d'apprentissages. Consulté le 21 avril 2024, <https://www.institutta.com/s-informer/fonctions-executives>
- Plane, S., Reuter, Y., & Morais, J. *Enjeux autour de l'écriture à l'école*. Cnesco. Consulté le 21 avril 2024, <https://www.cnesco.fr/ecrire-et-rediger/paroles-dexperts/enjeux-autour-de-lecriture-a-lecole/>
- Réseau Canopé. (n.d.). *L'attention, comment ça marche ?* Consulté le 2 mai 2024, [https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/fiches\\_parents/FP\\_Attention.pdf](https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/fiches_parents/FP_Attention.pdf)
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Persée. Consulté le 2 janvier 2024, [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2013\\_num\\_54\\_1\\_1989](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2013_num_54_1_1989)
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. *Revue*

*française de pédagogie*, 157, mis en ligne le 1 décembre 2010. Consulté le 31 mars 2024. <http://journals.openedition.org/rfp/463>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

- Séminaire *Enseignement de la langue : compétences linguistiques et langagières, du cycle 4 au lycée*. Eduscol. Consulté le 21 avril 2024, <https://eduscol.education.fr/525/seminaire-enseignement-de-la-langue-competences-linguistiques-et-langagieres-du-cycle-4-au-lycee>
- Séminaire *La prise en compte de l'oral au lycée : travailler les compétences orales avec les élèves*. Eduscol. Consulté le 21 avril 2024, <https://eduscol.education.fr/513/seminaire-la-prise-en-compte-de-l-oral-au-lycee-travailler-les-competences-orales-avec-les-eleves>
- Thibert, R., & Musset, M. (2009). *Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ?*
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Folio.

## Annexes

Annexe 1: Leçon à trous (groupe 1 : sans jeu).....	60
Annexe 2: Fiche d'exercices (groupe 1 : sans jeu).....	61
Annexe 3: Questionnaire distribué aux élèves. ....	62
Annexe 4: Réponses d'élèves au questionnaire distribué après la séance. ....	63
Annexe 5: Copie d'élève – fiche d'exercices (groupe 1 : sans jeu).....	64
Annexe 6: Résultats du Kahoot® (groupe 2 : avec jeu).....	65
Annexe 7: Corpus de phrases Quizziz®.....	66

## Annexe 1 : Leçon à trous (groupe 1 : sans jeu)

### La formation de la phrase

1.  
**La phrase :**  
Une phrase commence par une \_\_\_\_\_ et se termine par un \_\_\_\_\_  
Elle est composée de groupes de mots.  
Le groupe \_\_\_\_\_ (G1) + le groupe \_\_\_\_\_ (G2) + (éventuellement le groupe circonstanciel).  
Exemple : **Le chat monte sur un arbre.**

2.  
**Il existe deux catégories de phrases :**  
La phrase \_\_\_\_\_ : elle contient une seule proposition.  
La phrase \_\_\_\_\_ : elle contient plusieurs propositions.  
Pour définir le nombre de propositions au sein d'une phrase, il suffit de compter les \_\_\_\_\_ conjugués.

3.  
**Pour la phrase complexe, il existe trois formations différentes :**

1. **Juxtaposition** : les propositions sont indépendantes et elles sont liées par un signe de \_\_\_\_\_ EX Quand le soleil brille, les oiseaux chantent.
2. **Coordination** : les propositions sont indépendantes et elles sont liées par une conjonction de \_\_\_\_\_ EX Le chat mange ses croquettes et le chien le regarde.

☞ Quand une phrase contient à la fois une ponctuation faible et une conjonction de coordination, c'est la conjonction qui l'emporte. Ainsi, la phrase est considérée comme coordonnée. (EX : Il aime les pâtes, mais il n'en mange jamais)

3. **Subordination** : La proposition subordonnée est \_\_\_\_\_ de la proposition principale et elle la complète. Elles sont liées par un mot subordonnant (pronom relatif ou conjonction de subordination) EX : Le livre **que** j'ai lu est passionnant.

**Tests** : Pour vérifier qu'une proposition est indépendante on peut la \_\_\_\_\_ et/ou la \_\_\_\_\_  
Une proposition qui est dépendante ne peut pas être \_\_\_\_\_.

Carte mentale :

### Les subordonnées

**Rappel** : Dans le cas de la subordination, la proposition subordonnée est dépendante de la proposition principale. EX : **J'aime les fleurs qui sont roses.**

**Les propositions subordonnées relatives :**

**Exemple** : J'aime les fleurs qui sont roses.  
J'aime les fleurs qui sont roses -> \_\_\_\_\_  
La proposition subordonnée relative peut être \_\_\_\_\_  
EX : J'aime les fleurs **qui sont roses** -> ✓  
Elles sont introduites par un pronom relatif. Ce pronom \_\_\_\_\_ reprend un nom, un pronom ou un groupe nominal de la proposition principale, cet élément se nomme 'antécédent'.  
La relative est donc relié à un **nom**, un **pronom** ou un **groupe nominal** de la proposition principale.

**Les propositions subordonnées complétives :**

**Exemple** : Paul attend que Virginie revienne.  
Paul attend que Virginie revienne. -> \_\_\_\_\_  
Les propositions subordonnées \_\_\_\_\_ ne peuvent pas être \_\_\_\_\_ sans rendre la proposition principale incomplète.  
EX : Paul attend **que Virginie revienne** -> ✗  
Elles sont introduites par une conjonction de subordination.  
La conjonction de subordination complète le \_\_\_\_\_ de la principale.

**Les propositions subordonnées circonstancielles :**

**Exemple** : Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.  
Quand le chat n'est pas là, les souris dansent. -> \_\_\_\_\_  
La proposition subordonnée circonstancielle a toujours la fonction de complément circonstanciel de la phrase. On peut donc la \_\_\_\_\_ et la \_\_\_\_\_  
EX : **Quand le chat n'est pas là**, les souris dansent. -> ✓  
EX : Les souris dansent, **quand le chat n'est pas là**. ✓  
Elle sont introduites par une conjonction de subordination qui précise le lien entre la principale et la subordonnée.  
La proposition subordonnée circonstancielle complète la phrase.

Carte mentale :



### Annexe 3 : Questionnaire distribué aux élèves.

#### Questionnaire

1. La grammaire est-elle :

Difficile

Amusante

Incompréhensible

2. Avez-vous eu peur de vous tromper ?

Oui

Non

3. La séance vous a-t-elle paru :

Difficile

Amusante

Incompréhensible

4. Est-ce que l'idée de gagner vous a motivé ?

Oui

Non

5. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.)

La question 4 a seulement été adressée au groupe 2

#### Annexe 4 : Réponses d'élèves au questionnaire distribué après la séance.

4. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.)

- J'aime bien la méthode d'apprentissage, ce n'était pas compliqué.

4. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.)

La séance était instructive, j'ai aimé et cela m'a semblé facile car il s'agissait de rappels.

4. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.)

- J'aime bien la méthode d'apprentissage, ce n'était pas compliqué.

#### Réponses des élèves du groupe 1 (sans jeu)

5. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.)

La séance est passée très vite.

Cela m'a permis de revoir des choses où j'avais des difficultés.

5. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.)

C'était plus amusant qu'un cours de grammaire banale donc j'ai bien apprécié.

5. En quelques lignes, dites ce que vous pensez de la séance de grammaire que vous venez de vivre (par exemple : vos ressentis, ce que vous avez aimé ou moins aimé, ce que vous avez appris, ou les difficultés que vous avez rencontrées, etc.) La séance est passée vraiment plus vite que d'habitude, c'était super amusant et elle m'a permis de mieux comprendre le cours sur les propositions notamment tous les types de subordonnées et leurs caractéristiques.

#### Réponses des élèves du groupe 2 (avec jeu)

## Annexe 5 : Copie d'élève – fiche d'exercices (groupe 1 : sans jeu).

### Fiche d'exercices

#### La formation des phrases :

Exercice 1 : Cocher en vert les phrases qui correspondent à une phrase simple et en bleu les phrases qui correspondent à une phrase complexe.

- Jean mange une pomme. ✓
- Sarah joue avec son ballon et Louis joue avec un bâton. ✓
- J'aime les fleurs qui sont roses. ✓
- La jeune fille aux cheveux blonds et bouclés court rapidement vers la sortie du parc.
- Elle mange une pomme quand sa sœur part.
- Marie joue avec ses amis et rit beaucoup. ✓

Exercice 2 : Cocher en vert les phrases juxtaposées, en bleu les phrases coordonnées et en rouge les phrases subordonnées.

- Le ciel est clair, les étoiles brillent. ✓
- Il veut venir avec nous, mais il n'a pas encore fini son travail.
- J'ai acheté un livre qui parle de l'histoire de France.
- Elle range la table, et il lave la vaisselle. ✓
- Le chat est sorti, le chien est resté dans la maison. ✓
- Nous avons visité un musée qui avait une exposition sur les dinosaures.

#### Les subordonnées :

Exercice 3 : Cocher les propositions subordonnées relatives.

- Elle se demande si elle doit partir.
- Ceux qui réussissent sont souvent persévérants.
- La ville où je suis né est très jolie.

Exercice 4 : Cocher les propositions subordonnées complétives.

- La personne qui parle fort est mon amie.
- Je crains qu'il ne vienne pas.

Recto

Elle a demandé quand tu reviendras.

Exercice 5 : Cocher les propositions subordonnées circonstancielles.

- Quand il pleut, je reste chez moi.
- Je suppose que tu viendras à la fête.
- Le train qui vient de Reims est gris.

Exercice 6 : Placez la proposition subordonnée entre parenthèses et cochez la réponse correcte pour chaque phrase.

A. Ils ignorent (que la réunion a été avancée à demain.)

- Complétive       Relative       Circonstancielle

oute (que son projet n'aboutisse pas.)

- Complétive       Relative       Circonstancielle

C. Les montagnes que nous apercevons de la fenêtre (sont couvertes de neige.)

- Complétive       Relative       Circonstancielle

D. Le concert auquel il a assisté hier soir (était exceptionnel.)

- Complétive       Relative       Circonstancielle

E. Elle étudie chaque soir pour réussir son examen.)

- Complétive       Relative       Circonstancielle

F. Je sais (quand il arrivera.)

- Complétive       Relative       Circonstancielle

Verso : Seul l'exercice 5 et 6 n'ont pas été corrigés ensemble.

## Annexe 6 : Résultats du Kahoot® (groupe 2 : avec jeu)

Question	Type	Bonnes/mauvaises réponses
1 Jean mange une pomme.	Quiz	100%
2 Sarah joue avec son ballon et Louis joue avec un bâton.	Quiz	89%
3 J'aime les fleurs qui sont roses.	Quiz	89%
4 La jeune fille aux cheveux blonds et bouclés court rapidement vers la sortie du parc.	Quiz	78%
5 Elle mange une pomme quand sa sœur part.	Quiz	100%
6 Marie joue avec ses amis et rit beaucoup.	Quiz	100%
7 Le ciel est clair ; les étoiles brillent.	Quiz	67%
8 Il veut venir avec nous, mais il n'a pas encore fini son travail.	Quiz	78%
9 J'ai acheté un livre qui parle de l'histoire de France.	Quiz	100%
10 Elle range la table et il lave la vaisselle.	Quiz	100%
11 Le chat est sorti ; le chien est resté dans la maison.	Quiz	100%
12 Nous avons visité un musée qui avait une exposition sur les dinosaures.	Quiz	100%
13 Elle se demande si elle doit partir.	Quiz	33%
14 Ceux qui réussissent sont souvent persévérants.	Quiz	33%
15 La ville où je suis né est très jolie.	Quiz	22%
16 Je crains qu'il ne vienne pas.	Quiz	44%
17 La personne qui parle fort est mon amie.	Quiz	67%
18 Quand il pleut, je reste chez moi.	Quiz	89%
19 Le chat noir dormait paisiblement sur le canapé du salon, près de la fenêtre ouverte, à côté d'un ...	Quiz	0%
20 Le train qui vient de Reims est gris.	Quiz	89%

1	75 %	5	16 662
2	67 %	4	15 208
3	67 %	5	14 739
4	63 %	4	13 922
5	63 %	5	13 897
6	58 %	5	13 507
7	58 %	4	13 037
8	54 %	5	11 732
9	50 %	4	11 287

Classement des élèves selon leur résultat final

# Annexe 7 : Corpus de phrases Quizziz®

09/02/2025 11:09

La phrase simple et la phrase complexe (2nd) | Quizziz

## QUIZZ Fiches de travail

### La phrase simple et la phrase complexe (2nd)

Total questions : 21

Durée de la feuille de travail : 9 minutes

Nom de l'instructeur : Marine Thomas

Nom

Classe

Date

1. Quel type de cours ai-je eu sur la phrase simple et la phrase complexe ?  
Réponses possibles : leçons à trous/ Genially/ Les deux.

---

---

---

---

2. Elle ouvre son livre mais elle n'arrive pas à se concentrer.

- a) propositions coordonnées                      b) Propositions juxtaposées  
c) Phrase simple                                      d) Propositions subordonnées

3. Les idées dont tu m'as parlé sont intéressantes.

- a) Propositions juxtaposées                      b) propositions coordonnées  
c) Phrase simple                                      d) Propositions subordonnées

4. Le chat noir dormait paisiblement sur le canapé du salon, près de la fenêtre fermée, à côté d'un coussin

- a) Phrase simple                                      b) Propositions subordonnées  
c) Propositions coordonnées                      d) Propositions juxtaposées

5. Le soleil se couche, les étoiles apparaissent.

- a) Phrase simple                                      b) propositions coordonnées  
c) Propositions juxtaposées                      d) Propositions subordonnées

6. Nous savons tous qu'il est difficile de réussir sans travailler.

- a) Proposition subordonnée circonstancielle                      b) Proposition subordonnée relative  
c) Phrase simple                                      d) Proposition subordonnée complétive

09/02/2025 11:09

La phrase simple et la phrase complexe (2nd) | Quizziz

7. Si tu veux réussir, tu dois persévérer.

- a) Phrase simple                                      b) Proposition subordonnée complétive  
c) Proposition subordonnée relative                      d) Proposition subordonnée circonstancielle

8. Je pense que ce film mérite un Oscar.

- a) Phrase simple                                      b) Proposition subordonnée complétive  
c) Proposition subordonnée relative                      d) Proposition subordonnée circonstancielle

9. La maison où j'ai grandi se trouve à la campagne.

- a) Proposition subordonnée relative                      b) Phrase simple  
c) Proposition subordonnée circonstancielle                      d) Proposition subordonnée complétive

10. Je crois que tu as raison.

- a) Phrase simple                                      b) Proposition subordonnée complétive  
c) Proposition subordonnée circonstancielle                      d) Proposition subordonnée relative

11. Elle se demande si demain il fera beau.

- a) Proposition subordonnée circonstancielle                      b) Proposition subordonnée relative  
c) Proposition subordonnée complétive                      d) Phrase simple

12. Quand nous rentrons, le soleil ne se couchait pas encore.

- a) Proposition subordonnée relative                      b) Proposition subordonnée complétive  
c) Phrase simple                                      d) Proposition subordonnée circonstancielle

13. Lui qui aimait tant manger ne mange pas.

- a) Proposition subordonnée relative                      b) Proposition subordonnée circonstancielle  
c) Proposition subordonnée complétive                      d) Phrase simple

14. Je vous l'ai donné pour que vous l'utilisiez.

- a) Phrase simple                                      b) Proposition subordonnée relative  
c) Proposition subordonnée circonstancielle                      d) Proposition subordonnée complétive

15. Les feuilles marrons et jaunes, tordues et trouées, vives et légères, tombaient des arbres.

- a) Proposition subordonnée circonstancielle                      b) Proposition subordonnée complétive  
c) Phrase simple                                      d) Proposition subordonnée relative

16. Les élèves qui avaient bien révisés ont obtenu d'excellentes notes.

- a) Proposition subordonnée circonstancielle                      b) Proposition subordonnée relative  
c) Phrase simple                                      d) Proposition subordonnée complétive

Questions données aux élèves du groupe 1 (sans jeu) et du groupe 2 (avec jeu). Page 1.

Page 2.

17. La rivière ne coule plus parce que l'été a été très sec.
- a) Proposition subordonnée circonstancielle
  - b) Phrase simple
  - c) Proposition subordonnée complétive
  - d) Proposition subordonnée relative
18. Emma aime les pommes qui sont rouges.
- a) Proposition subordonnée complétive
  - b) Proposition subordonnée relative
  - c) Phrase simple
  - d) Proposition subordonnée circonstancielle
19. Je la connais comme si je l'avais toujours côtoyée.
- a) Phrase simple
  - b) Proposition subordonnée circonstancielle
  - c) Proposition subordonnée complétive
  - d) Proposition subordonnée relative
20. Il y avait du monde dans les cafés, les dimanches et les jours fériés et pendant les vacances.
- a) Phrase simple
  - b) Proposition subordonnée relative
  - c) Proposition subordonnée complétive
  - d) Proposition subordonnée circonstancielle
21. Il a trouvé le livre que tu lui avais prêté et il l'a dévoré en une journée.  
Analyse la phrase en repérant la proposition subordonnée. Explique autant que possible les manipulations que tu fais pour arriver à ton résultat final.
- 
- 
- 
-

## **Quelle est l'efficacité du jeu sur les apprentissages en cours de français ?**

Le jeu est souvent vu comme une activité peu sérieuse, éloignée des exigences scolaires. Pourtant, en classe de français, il pourrait favoriser l'apprentissage et l'engagement des élèves. Ce mémoire propose d'évaluer son efficacité en analysant ses apports et ses limites dans l'enseignement du français dans le second degré. L'objectif est de déterminer si le jeu peut s'imposer comme une approche pédagogique pertinente et s'intégrer durablement aux pratiques d'enseignement.

---

Mots-clés : jeu, français, motivation, engagement, apprentissage.

---

## **How effective are games in French lessons?**

Game is often seen as an unserious activity, far removed from the demands of school. However, in the French classroom, games can promote learning and student engagement. This thesis proposes to evaluate its effectiveness by analyzing its contributions and limitations in the teaching of French in secondary school. The aim is to determine whether the game can establish itself as a relevant pedagogical approach and become a lasting part of teaching practices.

---

Keywords : game, French, motivation, commitment, learning.

