



Mémoire de recherche

La mémorisation du lexique par le jeu au collège en anglais

Nathalie MULLER & Stéphanie VERGEAU

Sous la direction de Stéphanie NETTO et de Laure Jouve

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) Second
degré. Université de POITIERS. Promotion 2018-2019

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse de notre directrice de mémoire, Stéphanie NETTO ainsi que celle de notre formatrice de l'ESPE, Laure JOUVE.

Nous tenons également à remercier nos tutrices, Sylvie FAYE et Isabelle AGUIRRE pour leur accompagnement et leur soutien constant tout au long de l'année.

Sommaire

Introduction	p.1
1. Cadre contextuel : les notions abordées	p.2
1.1. La mémoire	p.2
1.2. La mémoire en situation d'apprentissage : comment mémorise t-on du lexique ?	p.4
1.3. La mémorisation du lexique étranger	p.7
1.4. Le jeu : qu'entend-on par apprentissage ludique?	p.9
1.4.1. Définition d'ordre générale	p.9
1.4.2. Le jeu dans les programmes de l'Éducation Nationale	p.10
1.4.3. Jeu et pédagogie	p.11
1.4.4. Avantages et limites des jeux	p.12
1.4.5. La classification des jeux	p.13
2. Le cadre institutionnel	p.15
2.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	p.15
2.2. Le CECRL	p.15
2.3. L'approche actionnelle en langues vivantes	p.16
3. Problématique	p.17
4. Mise en contexte	p.18
4.1. Nos constats de départ	p.18
4.2. Le jeu : une solution pour pallier ces difficultés ?	p.18
4.3. Les jeux retenus dans le cadre de nos recherches	p.19
4.3.1. Le Bingo	p.19
4.3.2. Le jeu de l'oie	p.21
4.3.3. Tic Tac Boom	p.22
4.4. Profil de nos élèves et de nos établissements	p.22
4.5. Démarche d'expérimentation	p.23
4.6. Où, quand, comment ?	p.24
5. Analyse des données	p.26
5.1. Nos résultats en chiffres	p.26
5.1.1. Le Bingo	p.26
5.1.2. Le jeu de l'oie	p.27
5.1.3. Le Tic tac boom	p.28

5.2. Résultats globaux	p.29
5.3. Analyse des résultats	p.31
5.4. Recherche et expérimentation	p.35
5.4.1. C'est en répétant qu'on apprend	p.35
5.4.2. L'enfant, en situation de jeu	p.37
5.5. Conclusion	p.37
6. Discussion générale	p.39
6.1. Retour sur notre démarche de recherche	p.39
6.2. Retour sur nos résultats	p.39
7. Conclusion	p.41
7.1. La recherche	p.41
7.2. Quelle suite ?	p.41
7.2.1. A la poursuite de la recherche	p.41
7.2.2. Les impacts sur nos pratiques pédagogiques dans le futur	p.42
Bibliographie & sitographie	p.43
Annexes	p.46

Introduction

(Écrit par Nathalie)

Ce travail de mémoire est l'aboutissement d'une série d'expérimentations menées dans le cadre d'une démarche d'apprentissage ludique mise en place en anglais, dans trois classes de cinquième du collège Félix Gaillard à Cognac et du collège Bernard Roussillon à Saint-Aigulin. Par apprentissage ludique, nous pensons au recours à des jeux lors de phases de rebrassage du lexique dans un cadre actionnel défini, en langues vivantes, par les textes officiels.

Bien qu'enseignant dans des collèges différents, nous avons fait le même constat, à savoir que, d'un cours à l'autre, la plupart de nos élèves de cinquième ne se souviennent pas des mots de vocabulaire vus en classe. Si le recours occasionnel à des jeux fait déjà partie de nos pratiques enseignantes, il nous a paru intéressant d'en délimiter le cadre et les objectifs de façon plus spécifique afin que le jeu trouve pleinement sa place au sein de nos séquences d'apprentissage. Le recours au jeu ainsi défini nous permettra de prendre du recul par rapport à nos pratiques et d'évaluer ses effets sur la mémorisation du lexique.

L'apprentissage du lexique est en effet la base de la communication en langue étrangère, le mot étant une étape indispensable à la prise de parole. Les méthodes classiques d'acquisition du lexique ayant trouvé leurs limites (les fiches d'association langue maternelle – langue cible, les fiches lexicales illustrées ou encore les cartes heuristiques), nous avons donc choisi de nous tourner vers le jeu pour constater si, mis en situation d'apprentissage ludique, les élèves retiennent plus de mots qu'en situation d'apprentissage classique.

Après avoir délimité le cadre théorique et les notions abordées pour la réalisation de ce travail, nous nous tournerons vers la méthodologie utilisée pour mener à bien nos expérimentations. Celles-ci seront ensuite analysées et un recul critique s'ensuivra.

1. Cadre contextuel : les notions abordées

1.1. La mémoire (écrit par Stéphanie)

La mémoire est définie par Alain Lieury (2009, 11) comme le « *stockage d'informations cachées* » décomposée en trois niveaux d'élaboration : la mémoire sensorielle, la mémoire symbolique (lexicale et imagée) et la mémoire sémantique.

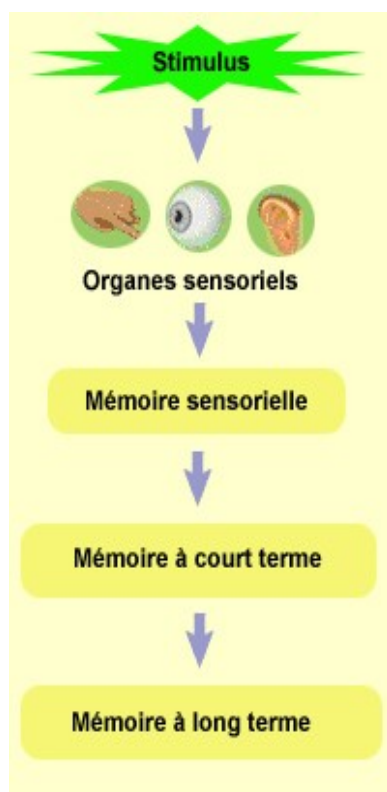
Toujours d'après Lieury, la mémoire lexicale (partie de la mémoire symbolique) est une sorte de base de données contenant tous les mots : la « carrosserie ». D'autre part, la mémoire sémantique est définie comme celle où est contenu le sens de ces mots. Elle enregistre des abstractions, des idées, des concepts. Ainsi, le lien entre la mémoire lexicale et la mémoire sémantique est indispensable : chaque mémoire ne peut fonctionner pleinement sans l'autre.

Pour ce qui concerne la mémoire sensorielle, l'Institut des Neurosciences, de la Santé Mentale et des Toxicomanies (INSMT) parle de conservation de l'information par les sens : la vue, l'ouïe et le toucher. Sa durée est brève, de l'ordre de quelques centaines de millisecondes à une ou deux secondes, et elle est un passage obligé pour le stockage dans la mémoire à court terme.

Ainsi, l'INSMT parle aussi de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme. La mémoire à court terme enregistre les événements qui jalonnent nos vies, tels qu'un visage aperçu dans la foule, un numéro de téléphone entendu ou un mot de vocabulaire introduit par un professeur. Ces éléments disparaîtront à jamais si on ne fait pas d'effort conscient pour les mémoriser. La capacité de stockage de cette mémoire est de sept items. Elle ne dure que quelques dizaines de secondes. Elle aussi, est un passage obligé pour arriver au stockage à long terme. L'expression « mémoire de travail » est de plus en plus utilisée pour désigner la mémoire à court terme. La mémoire à long terme, quant à elle, sert à stocker tous les événements significatifs qui jalonnent notre existence, mais elle nous sert aussi à retenir le sens des mots et ce que nous avons appris à faire (faire de la bicyclette, conduire une voiture etc.). Cette mémoire peut durer un jour, un mois, une année ou toute une vie. Cependant elle est loin d'être infallible et tend à décliner avec l'âge.

A toutes ces mémoires précédemment définies, il faut rajouter la mémoire kinesthésique. La définition du Centre National des Ressources Textuelles et lexicales (CNRTL) est la suivante : « relatif à la kinesthésie : qui concerne la sensation de mouvement des parties du corps ».

Composante de la mémoire sensorielle, la mémoire kinesthésique fait entrer nos émotions et nos sensations lors du processus de mémorisation. Le toucher, l'odorat et les déplacements spatiaux sont autant d'éléments qui vont aider à mémoriser. Une odeur ou une saveur pourra, par exemple, faire ramener en surface un souvenir gardé en mémoire.



Source: Le Cerveau à tous les niveaux.

Mémoire et apprentissage.

Figure 1: Les différentes étapes de mémorisation

Dans le cadre de nos recherches, nous nous intéresserons principalement aux mémoires symboliques puisque le lexique est notre point principal de travail. Cependant, nous ne devons pas négliger la mémoire sémantique puisque qu'il faut ajouter au lexique (qui constitue seulement l'orthographe et la phonologie), le sens qui s'y rapporte.

Nous utiliserons également les mémoires à court et à long termes, puisque l'élève devra utiliser sa mémoire à court terme pour retenir les règles du jeu ou le mot à retenir mais devra également utiliser sa mémoire à long terme afin de réutiliser les mécanismes pré-acquis et nécessaires au bon fonctionnement du jeu.

Au delà des différents types de mémoire existants, il faut retenir que chaque individu a une manière différente de mémoriser. D'une part, Alain Lieury (2009) nous dit que la répétition est nécessaire à la mémorisation. D'autre part, Hélène Trocmé-Fabre (2009) parle de la nécessité

de travailler les différentes activités langagières pour « mémoriser » une langue étrangère (oral, écrit ; production, compréhension). De cette manière, chaque individu peut s'approprier la méthode favorite qui lui permettra de mémoriser au mieux. Ainsi, le jeu pourrait être considéré à part entière comme une technique de mémorisation.

1.2. La mémoire en situation d'apprentissage : comment mémorise t-on du lexique ? (Écrit par Nathalie)

Si notre mémoire est notre capacité à nous rappeler de nos expériences passées, l'apprentissage désigne un processus qui va modifier notre comportement extérieur. Nous apprenons, par exemple, une nouvelle langue en l'étudiant, mais nous la parlons en puisant dans un stock de mots que nous avons appris. Il faut donc savoir assez de mots pour pouvoir parler. Mais que veux dire, exactement, savoir un mot ?

En langues vivantes, on peut considérer que savoir un mot c'est :

- savoir le reconnaître à l'oral comme à l'écrit ;
- connaître ses différents sens ;
- connaître sa fonction dans la phrase (nom, verbe, adjectif...) ;
- savoir le prononcer correctement ;
- savoir l'utiliser correctement ;
- savoir le reconnaître en fonction des accents.

C'est la mémoire à court terme qui est sollicitée lorsque nous apprenons des mots ou lorsque nous révisons pour un examen. Mémoire vive et écran de cet ordinateur¹ qu'est notre mémoire, elle a sept cases, chaque case contenant la référence d'un « fichier » construit en mémoire à long terme. Cela peut être un mot ou une image. Cette mémoire à court terme ne dure que vingt secondes, d'où, selon Alain Lieury, l'importance d'être bien organisé.e pour stocker les informations apprises dans sa mémoire à long terme.

Alain Lieury suggère une méthode très efficace pour apprendre des mots, celle des regroupements. Il suffirait, selon lui, de faire des fichiers composés de catégories de mots : par

1 « La mémoire à long terme correspond pour l'ordinateur, au disque dur qui contient les logiciels [...] tandis que la mémoire à court terme, c'est la mémoire vive et l'écran » Lieury, 2013.

exemple quatre auteurs, quatre musiciens, quatre fruits ou quatre animaux. Grâce aux connaissances de la mémoire à long terme, et plus particulièrement de la mémoire sémantique, qui fait appel au sens, il suffit de retenir, en mémoire à court terme, le mot « animal » pour récupérer le fichier des quatre noms d'animaux ou des quatre musiciens, et ainsi de suite.



*Source: Blog de Flo la Souricette –
Une mémoire qui fonctionne est une
mémoire organisée.*

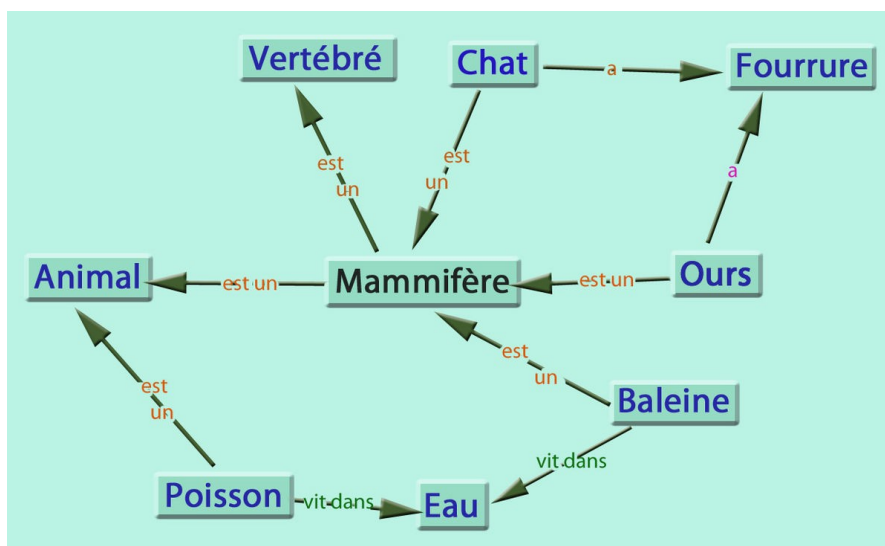
Figure 2: Le fonctionnement de la mémoire à court terme

Toujours selon Alain Lieury, « si les fiches ont été bien apprises, structurées ou répétées, elle sont en mémoire à long terme et pourront facilement revenir en mémoire à court terme » (Lieury, 2013).

C'est notre mémoire lexicale qui est également sollicitée lorsqu'il s'agit de mémoriser un mot. Véritable atelier de notre mémoire, elle comprend l'orthographe, la phonologie, la prononciation et l'écriture, en d'autres termes elle représente, comme nous l'avons déjà évoqué, la « carrosserie » des mots. Alain Lieury nous dit que « c'est en répétant que l'on apprend » (Lieury, 2013). Il faut en effet un nombre de répétitions moitié moindre que le nombre de mots à apprendre : dix répétitions pour vingt mots. C'est pourquoi, selon le chercheur, il faut à tout prix réhabiliter l'apprentissage par cœur, apprentissage souvent délaissé car considéré comme du rabâchage (l'approche actionnelle actuelle a vu diminuer le temps passé aux activités de mémorisation pour privilégier l'utilisation de la langue en interaction). Cette façon d'apprendre est donc dépréciée car considérée comme du simple rabâchage. Elle permet pourtant de conserver des informations pendant un temps infini.

La mémoire sémantique, quant à elle, « *enregistre des abstractions, des idées, des concepts* » (Lieury 2013). Pour apprendre sémantiquement, il faut faire des fiches, des plans, des tableaux ou des schémas. Si la compréhension des mots passe également par leur répétition, celle-ci est plus subtile et se fait par la méthode qu'Alain Lieury appelle « l'apprentissage épisodique ». La lecture du cours, celle du manuel, les documents télévisés, la recherche sur internet sont autant d'épisodes pour enrichir la mémoire sémantique (Lieury, 2013).

Cette organisation en réseaux de la mémoire sémantique s'apparente aux cartes heuristiques également appelées cartes mentales qui sont de plus en plus utilisées par les professeur.es pour synthétiser un cours ou un concept et qui, elles, ont toute leur place dans l'approche actionnelle des langues vivantes au cycle 4 du collège.



Source : Wikipédia

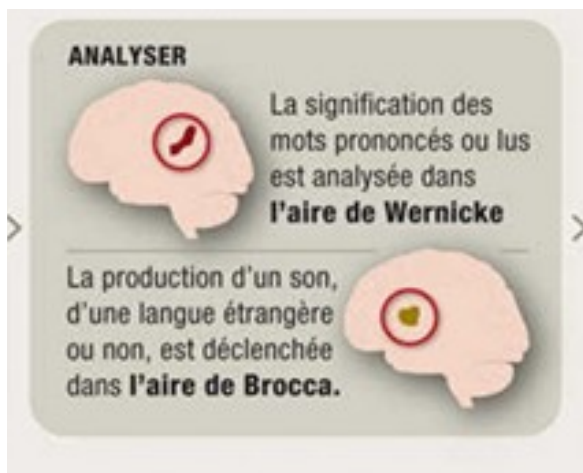
Figure 3: Exemple de réseau sémantique

Apprendre en créant des listes de mots regroupés thématiquement et répéter ces listes à voix haute un nombre de fois suffisant pour les mémoriser voilà, selon Alain Lieury, le secret d'une mémorisation efficace. Cependant, mémorisons-nous du lexique de la même façon dans notre langue maternelle et dans une langue étrangère ?

1.3. La mémorisation du lexique étranger (Écrit par Nathalie)

Si l'apprentissage d'une langue vivante étrangère stimule et sollicite l'ensemble des capacités de concentration, d'écoute et de réflexion des apprenants d'un point de vue cérébral, deux aires du cerveau jouent un rôle essentiel. L'aire de Wernicke permet à un individu de comprendre les langues, tandis que l'aire de Broca est utilisée pour s'exprimer à l'oral. Comprendre et s'exprimer relèvent donc de deux procédés cognitifs différents. On peut donc, par exemple, comprendre une langue sans pour autant pouvoir la parler.

Par ailleurs, les deux régions du cerveau en question ont un fonctionnement bien distinct : tandis que l'aire de Broca « compartimente » et dissocie chaque langue, l'aire de Wernicke ne fait pas de distinction².



> Source: *Apprentissage d'une langue, comment le cerveau fonctionne* (Assimil, 2015)

Figure 4: Les différentes zones du cerveau utilisées dans l'apprentissage des langues étrangères.

Le cerveau a donc besoin, pour activer les aires dédiées aux langues, de stimuli indiquant que l'apprenant est dans un processus d'apprentissage linguistique comme, par exemple, des dialogues oraux, des mises en situation ou de jeux avec les mots. C'est pour cette raison qu'apprendre une liste de mots étrangers comme si on apprenait une liste de courses s'avère bien souvent inefficace sur la durée. Comme nous l'avons vu, c'est la mémoire lexicale qui permet au cerveau d'apprendre une langue, de se constituer un lexique et de reconnaître les mots même lorsqu'ils sont déformés ou prononcés avec un accent particulier. Ce répertoire lexical, qui se construit dans l'aire de Wernicke, peut être enrichi à l'infini mais à condition d'être régulièrement exploité. Il est donc indispensable d'entretenir sa mémoire.

2 Seuls les enfants bilingues ont une organisation de cette aire particulière avec une absence de cloisonnement.

En cours de langues vivantes, le lexique, présenté dans le cadre d'une séquence d'apprentissage qui est toujours ancrée dans une sphère culturelle, doit être présenté en contexte sous ses formes sémantiques, orthographiques et phonologiques. Après avoir été mémorisé, il devra être réutilisé dans des phrases pour « faire sens » et ne pas rester au stade de mots isolés.

Il existe plusieurs activités, ou moyens privilégiés, qui offrent aux élèves la possibilité de mémoriser les mots nouveaux. Les *flashcards* permettent, par exemple, de présenter du vocabulaire en associant une image à un mot. Elles permettent également un rebrassage rapide du lexique à la séance suivante.



Source : Busyteacher.org

Figure 5: Exemples de flashcards

Les listes de vocabulaire, thématiques ou non, sont elles aussi couramment utilisées. Un mot est généralement associé à sa traduction en français. Par exemple :

Les animaux de la savane africaine	
Lion	Lion
Lioness	Lionne
Girafe	Girafe
Elephant	Éléphant
Gnu	Gnou
Antelope	Antilope
Hyena	Hyène

On peut également mentionner les fiches lexicales illustrées qui sont des associations mots-images, sans traduction, ou des cartes heuristiques thématiques qui permettent de balayer de larges champs lexicaux.

Tous ces outils se heurtent cependant au même problème, c'est-à-dire que le lexique se retrouve dissocié de sa forme phonologique. De plus, ces listes de mots sont souvent décontextualisées et les élèves, même lorsqu'ils sont contraints à les mémoriser (lors d'un travail à la maison par exemple), ne le font ni de manière systématique ni de manière structurée. Il nous est donc vite devenu apparent que les moyens à notre disposition ne permettaient qu'une mémorisation partielle du lexique. Par ailleurs, les listes de mots à apprendre par cœur sont, comme nous l'avons vu, bannies des programmes qui prônent une approche plus dynamique, c'est-à-dire actionnelle, de la langue.

Et pourtant, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture qui présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de sa scolarité et qui est transversal à toutes les disciplines, nous rappelle que la mémorisation fait partie intégrale des attendus de tous les programmes. Pour ce qui est du cycle 4, au Domaine 1 (Les langages pour penser et communiquer), il nous est dit :

« ce domaine considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. Il appelle la mise en place de procédures de mémorisation, d'entraînement, d'automatisation et de réflexion sur les objets qu'il travaille »
(Eduscol, 2006).

Fortes de notre constat que les méthodes que nous utilisons déjà dans nos cours ne permettent qu'une mémorisation partielle ou temporaire du lexique anglais, il nous est donc apparu intéressant d'envisager une approche par le jeu de l'apprentissage des mots afin de constater si oui ou non, les élèves les mémoriseront de façon plus efficace et permanente.

1.4. Le jeu : qu'entend-on par apprentissage ludique ? (Écrit par Nathalie)

1.4.1. Définition d'ordre générale

Le mot jeu vient du latin *jocus* qui signifie plaisanterie, badinage. Si l'on s'en tient à la définition du dictionnaire Larousse, le jeu est « *une activité d'ordre physique ou mentale, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un*

plaisir ». Activité généralement associée à l'enfance, le jeu ou l'action de jouer, fait partie de la sphère du plaisir, de l'agréable et du futile. Elle se différencie du travail en ce que la contrainte y est inexistante. En effet, on joue pour se divertir et se faire plaisir. Jouer est un choix et non une obligation alors que le fait d'apprendre est souvent vécu comme une contrainte. Alors comment réconcilier jouer et apprendre ?

1.4.2. Le jeu dans les programmes de l'Éducation Nationale

La notion de jeu est, à première vue, absente des nouveaux programmes de langues vivantes du cycle 4 du collège. Tout au plus trouve-t-on une référence au jeu dans les ressources à destination des professeurs de langues mises en ligne sur Eduscol en mars 2016. Dans une publication intitulée *Élaborer une progression cohérente*, on trouve cette référence au jeu :

« au cycle 2 notamment, les programmes accordent la priorité à la communication et à la compréhension orale, c'est pourquoi l'entrée dans les apprentissages linguistiques et culturels par le jeu, les comptines, les albums et les chansons est souvent privilégiée ».

Cette recommandation concerne le cycle 2 des apprentissages (le cycle primaire). Cependant, elle est pondérée par cet avertissement : *« cette approche ludique et dynamique ne doit pas exclure une forme adaptée de réflexion sur la langue »*. Le jeu serait-il ainsi inadapté à une réflexion éducative sur la langue et confiné uniquement aux élèves du primaire ?

Les nouveaux programmes de langues vivantes du cycle 4 sont, quant à eux, organisés autour de l'acquisition de compétences transversales s'appuyant sur un socle commun à toutes les disciplines. Cette approche transversale est axée, en langues vivantes, sur cinq activités langagières. En lien avec l'activité langagière « lire » on trouve, dans le programme de langues vivantes du cycle 4, plusieurs mentions à la mémorisation : *« mémoriser un poème ou une chanson »* et *« mémoriser le lexique et des structures pour les reconnaître et les utiliser dans d'autres contextes »*. Pour ce qui est de l'activité langagière « parler en continu », le programme suggère l'élaboration de cartes mentales pour mémoriser. Il suggère aussi diverses activités telles que *« mettre en voix, interpréter, chanter, dire une scène de théâtre »*. Les mises en situation, ou jeux de rôles, sont également encouragés.

Par ailleurs, la pratique des langues vivantes au collège et au lycée est, depuis plusieurs années, adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Publié par le

Conseil de l'Europe, il vise à harmoniser l'apprentissage des langues vivantes et sert de base à la conception des programmes scolaires dans les pays de l'Union Européenne. La place consacrée au jeu y est marginale. Sous le titre « L'utilisation ludique de la langue », il est cité trois types de jeux : les jeux de société, les activités individuelles de mots et les jeux de mots. En dehors de cette référence, le mot « jeu » n'apparaît que 11 fois dont 7 sous la forme de « jeu de rôle » sur un total de 196 pages.

Les programmes, s'ils insistent donc sur la mémorisation, ne mentionnent pourtant aucun recours précis et illustré au jeu. La question sera alors de savoir comment intégrer le jeu dans nos pratiques pédagogiques et ainsi donner à nos élèves l'opportunité de mémoriser tout en jouant.

1.4.3. Jeu et pédagogie

L'utilisation du jeu en pédagogie n'est pas nouvelle. En effet, nombreux sont les chercheurs qui ont fait le lien entre le jeu et le développement intellectuel des enfants. Le pédopsychiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott (1896-1971) voit dans le jeu une activité « sérieuse ». D'après lui, c'est par le jeu que les enfants apprennent à se socialiser. Le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980), quant à lui, considère le jeu comme un moyen indispensable à l'enfant pour appréhender le monde et assimiler la réalité. D'autre part, selon le psychiatre et psychanalyste français Philippe Gutton, l'enfant construit sa personnalité en jouant. Il voit, dans le jeu, « *un instrument fondamental pour la construction de son identité* ».

Si le jeu apparaît comme étant essentiel au développement cognitif de l'enfant, son utilisation en pédagogie se révèle alors pertinente. La pédagogie par le jeu privilégie l'utilisation de certains jeux de réflexion et de logique dans les activités scolaires pour favoriser les apprentissages et la cohésion sociale. Cette approche par le jeu est, par exemple, privilégiée dans la pédagogie Montessori qui met l'accent sur le développement moteur et cognitif des élèves. Mais certains chercheurs mettent en garde contre une certaine vision idéalisée du jeu en classe en tant qu'activité ludique. En effet, la dimension ludique du jeu s'efface alors au profit d'une vision de « jeu-travail ». Comme le dit le psychologue et médecin français Henri Wallon (1879-1962), « *dès qu'une activité devient utilitaire, elle perd son caractère de jeu* ».

Cependant, selon Philippe Michot (2013), conseiller TICE et auteur d'un article sur le jeu et les apprentissages en mathématiques en classe primaire, l'enfant, en situation de jeu, « *exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et les met au service de l'activité pour laquelle il*

recherche avant tout un plaisir ». C'est cette mobilisation des compétences, cette recherche du plaisir qui nous intéressent ici. En mettant nos élèves en situation d'apprentissage ludique, nous pensons être plus à même de constater si cette mobilisation de leurs compétences au service du jeu est un frein ou un moteur à la mémorisation du lexique. Il faudra par ailleurs également tenir compte, au moment de nos conclusions, du fait que certains élèves n'aiment pas jouer, ou n'excellent pas dans des situations de compétition.

1.4.4. Avantages et limites du jeu en classe

Dans un article publié dans les Cahiers Pédagogique en 2006, Evelyne Vauthier, alors Inspectrice de l'Éducation Nationale, réhabilite l'utilisation du jeu à l'école. Selon elle, si le rôle de l'École est d'inculquer aux élèves le goût et le sens du travail, il ne faut pas pour autant négliger le jeu dans nos pratiques pédagogiques. D'ailleurs, elle invite les enseignants à s'en servir dans les situations où il contribue à faire progresser les élèves. Ses avantages sont en effet évidents. Selon elle, le jeu contribue à accroître la motivation des élèves et renforce leur concentration. Pendant le jeu l'élève est actif et les jeux d'équipe, en particulier, contribuent à sa sociabilité. N'oublions pas que le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture qui concerne tous les élèves du primaire au secondaire, insiste sur la socialisation et le travail d'équipe pour nourrir la tolérance et l'acceptation de l'autre³.

D'après Vauthier en 2006,

« le jeu aide l'élève à développer des compétences exercées différemment [...] de nombreux jeux sollicitent des connaissances et des savoir-faire qui sont l'objet même des enseignements (arithmétique, géométrie, vocabulaire...) ».

Le jeu permet aussi de faire participer tous les élèves, même les plus faibles.

Cependant, il faut garder à l'esprit que le jeu n'est pas une fin en soi, que la durée de son déroulement doit être bien calculé, qu'il provoque une certaine effervescence, et qu'il peut être chronophage. Par ailleurs, il faudra veiller à ce qu'il soit calculé pour répondre aux besoins de nos élèves et parfaitement intégré dans nos séquences car il ne peut pas et ne doit pas constituer une leçon à part entière.

3 Domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture : la formation de la personne et du citoyen.

1.4.5. La classification des jeux

Mis au point en 1982 au Québec par Denise Caron dans le cadre d'une recherche doctorale, le système **ESAR** regroupe les jeux en 4 catégories :

- les jeux d'**E**xercices ;
- les jeux **S**ymboliques ;
- les jeux d'**A**ssemblage ;
- les jeux de **R**ègles.

Les jeux d'Exercices	Les jeux Symboliques	Les jeux d'Assemblage	Les jeux de Règles
Ils favorisent la motricité et la manipulation (hochets, ballons, cubes, etc.)	Jouets de rôle, de mise en scène, de représentation (déguisements, <i>Playmobil</i> , pâte à modeler, etc.)	Jouets de construction de fabrication (<i>Lego</i> , puzzles, <i>Geomag</i> , etc.)	Jeux d'association, de parcours, de réflexion, de hasard (loto, domino, jeu de l'oie, <i>Pictionary</i> , échecs, la roulette, etc.).
Objets utilisés pour des activités sensorielles et motrices pour un plaisir immédiat.	Ils permettent au joueur de reproduire ou d'inventer des situations ou des scènes selon son imagination.	Éléments de jeu réunis pour réaliser un nouvel ensemble.	Ces jeux comportent un ensemble de conventions et d'obligations supposant l'adhésion des joueurs.

Figure 6 : La classification de jeux

Source: Inspiré du Classement des objets ludiques. Quai des Ludes Formation (2002)

Cette classification se base sur les connaissances du développement de l'enfant en se référant à Jean Piaget, psychologue et auteur de *La psychologie de l'Enfant* (1966). Elle est importante dans la mesure où elle déterminera le choix des jeux que nous expérimenterons avec nos élèves. En effet, nous tournerons notre attention vers les jeux de règles. Ceux-ci ont l'avantage de n'être que très marginalement ou pas du tout utilisés par les enseignants qui

privilégient les jeux symboliques, tels que les jeux de rôles qui rentrent pleinement dans le cadre de la méthode actionnelle sur laquelle nous basons notre enseignement. De plus, les jeux symboliques ne font pas directement appel à la mémoire à court terme des apprenants, mais sollicitent leur imagination et leur esprit inventif. Les jeux de règles, qui comportent « un ensemble de conventions et d'obligations » tels que des règles et une finalité (un.e gagnant.e), nous paraissent donc entrer pleinement dans le cadre de notre expérimentation.

2. Le cadre institutionnel

Écrit par Stéphanie

2.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Nous enseignons toutes les deux dans des collèges : nous dépendons donc du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Le socle commun permet de cibler des connaissances et des compétences communes à toutes les disciplines afin de former les élèves à être de véritables citoyens. Il sert donc de base pour tous les enseignants afin de se coordonner sur les apprentissages.

Ce socle commun définit quatre cycles d'enseignement, de la maternelle à la fin du collège. Au collège, il existe le cycle 3 (qui comporte les classes du CM1 à la sixième) et le cycle 4 (de la cinquième à la troisième). Nos recherches se portent sur des classes de cinquièmes, donc, sur des classes de début de cycle 4. C'est lors de ce début de cycle que l'apprentissage du vocabulaire débute réellement et donc devient nécessaire et important.

Il existe dans le socle commun, cinq domaines : *Les langages pour penser et communiquer* (domaine 1) ; *Les méthodes et outils pour apprendre* (domaine 2) ; *La formation de la personne et du citoyen* (domaine 3) ; *Les systèmes naturels et les systèmes techniques* (domaine 4) ; *Les représentations du monde et de l'activité humaine* (domaine 5). En général, les domaines les plus utilisés en langues vivantes sont les domaines 1 et 5. Cependant, dans notre cadre de recherche, nous nous porterons un peu plus sur le domaine 2 : *Les méthodes et outils pour apprendre*, puisque nous travaillerons sur une méthode particulière pour apprendre du lexique : le jeu.

2.2. Le CECRL

L'apprentissage des langues vivantes dans le second degré s'appuie en grande partie sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce cadre établi en 2001 « constitue une approche qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues » (Eduscol, 2014). Il ne s'agit pas de programmes, ce n'est donc pas quelque chose que l'on enseigne mais plutôt un outil sur lequel nous nous appuyons pour l'apprentissage d'une langue. Ce cadre régit différents niveaux à atteindre selon les niveaux de classe.

En fin de sixième, les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 (celui de l'utilisateur élémentaire, de la découverte) dans les cinq activités langagières qui sont la compréhension orale et écrite, la production écrite et la production orale en continu et en interaction. En fin de cycle 4 (fin de troisième), les élèves doivent avoir atteint le niveau A2 (utilisateur élémentaire - intermédiaire) dans toutes les activités langagières et le niveau B1 (utilisateur indépendant - niveau seuil) dans au moins une des cinq activités langagières. En fin de classe de seconde, ils doivent avoir atteint le niveau B1 dans toutes les activités langagières. Pour finir, en fin de cycle terminal, les élèves doivent avoir atteint le niveau B2 (utilisateur indépendant - avancé) dans toutes les activités langagières et pour les élèves qui ont opté pour l'option LELE (Littérature Étrangère en Langue Étrangère), ils doivent également atteindre le niveau C1 (Utilisateur expérimenté - autonome) dans au moins une des cinq activités. Le dernier niveau C2 (Utilisateur expérimenté - Maîtrise) n'est pas attendu des élèves dans le secondaire. Avec nos classes de cinquième, nous viserons donc au maximum le niveau A2.

Les langues vivantes étant une discipline tournée vers l'oral, cela requiert une interaction élèves-élèves et élèves-enseignant très importante. D'autre part, il est nécessaire comme dans de nombreuses autres disciplines, de varier les activités afin de favoriser l'apprentissage. Le jeu est une de ces activités possibles et fait déjà partie de nos pratiques enseignantes. Il nous a donc paru logique de cibler notre recherche sur ce point important de notre pratique.

2.3. L'approche actionnelle en langues vivantes

L'approche actionnelle a été définie en 2005 à partir du CECRL. Il s'agit d'une pratique que tous les professeurs de langues doivent mettre en place. Cette approche a pour but de donner du sens aux apprentissages en les rapprochant le plus possible d'une situation authentique : l'élève est ainsi « *actif et acteur de son apprentissage* » (E. Riquois, s.d.). Cette manière de travailler permet aux élèves de développer des compétences et des stratégies transférables à des situations concrètes.

Chaque séquence doit être élaborée autour d'objectifs précis qui mèneront à une tâche finale. Cette tâche finale permet à l'élève de comprendre l'utilité de la langue puisque qu'il est mis en situation grâce à une tâche se rapprochant d'un contexte réel.

3. Problématique

Écrit par Stéphanie

Compte tenu des contraintes institutionnelles auxquelles nous sommes soumises et de notre constat de l'échec des techniques dites « classiques » de mémorisation du lexique en classe, il nous a semblé pertinent d'étudier l'impact d'activités ludiques sur nos élèves. Nous nous poserons donc la question suivante : Quels impacts le jeu a-t-il sur la mémorisation du lexique en anglais au cycle 4, cycle des approfondissements ?

Pour mener à bien notre réflexion, nous nous interrogerons donc sur différents points : le jeu attire-t-il l'attention des élèves plus facilement afin de leur permettre d'être plus attentifs au contenu des apprentissages ? La mémorisation se fait-elle plus facilement dans un contexte moins « scolaire » que ce dont les élèves ont l'habitude ? Le jeu favorise-t-il le développement de capacités chez l'élève ?

Nous nous interrogerons également sur les différentes contraintes qu'un tel sujet peut engendrer. Par exemple, nous nous demanderons si le jeu n'est pas aussi un moyen pour les élèves de se disperser et donc de perdre le fil du cours, ce qui pourrait gêner la mémorisation chez certains élèves. Un autre problème peut également se poser : selon les différents jeux mis en place et les activités langagières qu'ils mobiliseront, nous pouvons nous demander si tous les jeux aideront tous les élèves de manière égale, puisque chaque élève a ses difficultés et facilités dans chaque activité langagière.

Nous partons donc dans une démarche inductive, c'est-à-dire que nous partirons d'observations et d'expérimentations pour en déduire des principes et/ou règles (Auteur inconnu, Site de l'académie de Paris, 2016).

4. Mise en contexte

Écrit par Stéphanie & Nathalie

4.1. Nos constats de départ

Pour des raisons naturelles relatives à leur vie quotidienne, nos élèves ne sont pas ou trop peu exposés à la langue cible en dehors des cours d'anglais. Pourtant, la plupart d'entre eux sont en contact avec cette langue à travers les chansons qu'ils écoutent ou les jeux vidéo dont ils sont adeptes. Or, en interrogeant ces élèves, nous avons remarqué qu'ils ne font pas l'effort de comprendre le sens des paroles des chansons qu'ils écoutent ou des mots en anglais affichés sur leurs écrans lorsqu'ils jouent. Cette exposition que l'on peut alors qualifier de non productive, ne permet ni de mémoriser, ni d'apprendre du vocabulaire. L'apprentissage du lexique se fait donc presque uniquement en classe.

Selon le profil des élèves, cet apprentissage peut pourtant poser problème. En effet, certains élèves ont des difficultés à apprendre de façon autonome (le soir, chez eux), alors que d'autres ne font pas l'effort de travailler régulièrement. De plus, nous ne pouvons consacrer qu'un temps limité à l'apprentissage du lexique pur. Nos efforts pour le ré-contextualiser et le réactiver dans les mémoires au moyen, par exemple, de phases de warm-up⁴ en début de cours, sont donc réguliers et constants. Malheureusement, cela ne suffit pas et le vocabulaire vu en classe est souvent oublié d'une séance à l'autre⁵.

4.2. Le jeu : une solution pour pallier ces difficultés ?

Comme nous l'avons vu, les jeux de rôle, qui s'inscrivent dans une démarche actionnelle, font déjà partie des activités que les élèves connaissent et auxquels ils prennent part assez régulièrement dans nos cours. Les jeux de rôle entrent dans le cadre des jeux symboliques tel que l'a défini Denise Caron dans sa classification des jeux⁶. Il s'agit pour les élèves de « faire semblant d'être » en se mettant, par exemple, dans la peau d'un.e touriste égaré.e qui demande son chemin ou encore de jouer une saynète tirée d'une pièce de théâtre. Ces jeux de rôle qui permettent aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages, ne sont pas des jeux ludiques à

4 Warm-up = exercices d'échauffement oral.

5 Ce commentaire ne s'applique bien sûr pas à tous les élèves. Une minorité d'entre eux aura retenu les mots vus en classe, sans pour autant les avoir revus à la maison.

6 Voir figure 6

proprement parler. Ils font parties de ces jeux « sérieux » que l'on retrouve dans l'énoncé des programmes du cycle 4 du collège et du CECRL. C'est pourquoi nous avons préféré proposer à nos élèves des situations véritablement ludiques qui leur permettront de jouer à des jeux qui auront des règles et une finalité. Ces jeux appartiennent, comme nous l'avons vu, à la catégorie des jeux de règles.

4.3. Les jeux retenus dans le cadre de nos recherches

Nous avons décidé d'utiliser les verbes irréguliers comme support d'expérimentation. Il s'agit en effet d'un point incontournable de la classe de cinquième et de l'apprentissage de l'anglais en général. Par ailleurs, nous souhaitons expérimenter sur le même lexique et il n'a malheureusement pas été possible d'accorder nos séquences et notre rythme de travail pour travailler sur les mêmes thèmes et les mêmes champs lexicaux. Communs à nos deux enseignements, les verbes irréguliers nous ont donc paru opportuns. Ainsi, nous avons pu donner la même liste de verbes irréguliers aux élèves (annexe 1).

Toutes celles et ceux qui ont étudié l'anglais gardent sans doute le souvenir de ces listes de verbes irréguliers à apprendre par cœur et des interrogations « surprises » qui s'ensuivaient. Cette forme d'apprentissage relève de ce rabâchage si décrié par les méthodes actuelles. Personne n'ayant, à notre connaissance, trouvé de moyen plus efficace pour faire apprendre les verbes irréguliers, nous chercherons dans le jeu, un moyen de contourner ce problème. Nous nous sommes mises d'accord sur trois jeux qui nous semblent intéressants à tester sur nos élèves.

4.3.1. Le Bingo

Le bingo, un jeu familier des élèves puisqu'il est joué en France mais aussi, et plus largement, en Grande-Bretagne et en Amérique du Nord, fera appel à la mémoire visuelle et auditive de l'élève. Le bingo est un jeu de société où des nombres tirés au hasard sont annoncés les uns à la suite des autres. Les joueurs ont des grilles de nombres qu'ils complètent. Le premier joueur à avoir rempli une grille selon un schéma pré-déterminé est proclamé vainqueur. Nous utiliserons, quant à nous, des grilles de mots mais joueront selon le même principe. Le bingo est un jeu de reconnaissance et de rapidité qui a l'avantage d'être facilement mis en place, dont les règles sont simples à comprendre et qui n'est pas chronophage. Il peut avoir lieu à la fin d'un cours ou au début du cours suivant en warm-up ou en phase de rebrassage du lexique.

SAID	FELT	HID
SAT	READ	TOLD
BOUGHT	LEFT	SAW

TOLD	LEFT	SAT
SAW	BOUGHT	READ
HID	FELT	SAID

Figure 7 : Exemples de grilles de *Bingo* créées pour l'expérimentation

Pour jouer, les élèves auront besoin de grilles en papier. Celles-ci leur seront distribuées. Chaque grille contiendra les mêmes verbes mais sera unique dans la mesure où les verbes n'y seront pas disposés de la même manière, et ceci pour éviter que les élèves ne copient sur leurs camarades au moment de l'annonce des verbes.

Les règles du jeu sont les suivantes : lorsque le professeur énonce un verbe, les élèves doivent le retrouver dans leur grille et le barrer. Chaque verbe de la grille est énoncé une seule fois. Le premier élève à avoir complété sa grille crie « Bingo ». Après vérification, si la grille s'avère dûment complétée, la victoire est validée.

Les élèves joueront d'abord avec une grille de verbes au prétérit. Le professeur énoncera ces verbes au prétérit. Cela leur permettra de comprendre les règles du jeu et leur donnera l'occasion de revoir le prétérit de ces verbes. Ils devront également faire le lien entre la graphie et la phonie des mots qu'ils entendront, ce qui stimulera leur mémoire visuelle et auditive. Puis, nous distribuerons une deuxième grille dans laquelle les verbes précédemment vus seront à l'infinitif. Le professeur les énoncera cependant au prétérit. Il s'agira pour les élèves de faire le lien entre l'infinitif et le prétérit des verbes qu'ils auront vus quelques minutes plus tôt. Le jeu se déroulera de la même façon. Puis, la première grille leur sera redonnée mais, cette fois, les verbes qui y figureront au prétérit seront énoncés à l'infinitif. Il y aura donc un double va-et-vient entre les formes infinitives et passées des verbes choisis.

4.3.2. Le jeu de l'oie

Le jeu de l'oie est un jeu de plateau connu de tous et simple à comprendre. Il appartient lui aussi à la catégorie des jeux de règles. Il fera non seulement appel à la mémoire visuelle mais aussi kinesthésique de l'élève. Chaque élève devra en effet manipuler un dé et un pion en bois dont il aura choisi la couleur. Les élèves joueront en autonomie par groupes de deux ou trois, selon leur nombre ce jour-là. Chaque groupe aura un élève-arbitre qui s'assurera des bonnes réponses données par les autres joueurs. Le jeu de l'oie (voir annexe 2) nous demandera un peu plus de temps de préparation, d'organisation et de matériel que le bingo.

Les règles du jeu sont les suivantes : les joueurs jouent chacun leur tour en lançant le dé. Suivant le nombre obtenu ils avancent leur pion case par case. Les cases de notre jeu de l'oie sont composées d'un verbe à l'infinitif et d'une illustration. Les élèves doivent faire une phrase commençant par « *Yesterday, I* » puis mettre le verbe qui figure sur la case au prétérit (par exemple : *Yesterday, I saw Santa Claus*⁷). S'il ne se trompe pas, le joueur reste sur cette case et cède son tour au joueur suivant. En cas d'erreur, il retourne sur la case où il se trouvait avant d'avoir lancé le dé. Le premier joueur arrivé sur la case « *Finish* » gagne la partie.

7 Hier, j'ai vu le père Noël.

4.3.3. Tic Tac Boom

Pour finir, le Tic Tac Boom fera appel à la rapidité de mémoire des élèves. Il s'inspire d'un jeu de société du même nom qui se joue avec un dé, des cartes et un sablier. Nous n'aurons, hormis un chronomètre virtuel projeté au tableau, aucun support matériel.

Les règles de ce jeu sont les suivantes : les élèves forment des groupes de quatre ou cinq maximum. Il sont debout. Les joueurs ont alors deux minutes pour jouer. Le premier joueur énonce un verbe en français qu'il choisit dans la liste qui lui a été donnée en amont (annexe 1), puis énonce son infinitif. Le joueur suivant énonce son prétérit, celui d'après son participe passé et ainsi de suite. Il est nécessaire d'avoir un nombre supérieur à trois joueurs afin que les rôles changent. Lorsque que le chronomètre s'arrête, c'est le joueur qui a parlé le dernier qui est perdant. Le but est donc d'aller le plus vite possible sans se tromper afin de ne pas être le dernier à parler. Il est nécessaire d'avoir un élève-arbitre dans chaque groupe afin qu'elle ou il vérifie les réponses de ses camarades. L'élève qui ne sait pas répondre passe son tour. Ce jeu fait appel à la connaissance de toutes les formes des verbes irréguliers (base verbale, prétérit, participe passé).

4.4. Profil de nos élèves et de nos établissements

Nous expérimenterons nos trois jeux dans deux classes de cinquième de deux collèges différents. Quant à la troisième classe, elle nous servira de groupe témoin.

Le collège Félix Gaillard de Cognac, en Charente, est un collège à profil urbain composé d'environ cinq cents élèves (classes SEGPA comprises). Deux des classes participant à notre expérimentation sont scolarisées dans ce collège. La première de ces classes sera notre classe témoin. Elle est composée de vingt-trois élèves, quinze garçons et huit filles, dont le niveau scolaire général est plus élevé que dans la deuxième classe. On y retrouve cependant trois élèves en assez grande difficulté. Nous appellerons cette classe « Classe A ». La deuxième classe est composée de vingt élèves, onze garçons et neuf filles, au profil et niveau très diversifiés mais dont l'ensemble est bien plus faible que dans la Classe A. Nous l'appellerons « Classe B ».

Le collège Bernard Roussillon de Saint Aigulin, en Charente Maritime compte, quant à lui, deux cent dix élèves. Situé en zone rurale, il accueille des élèves issus de trois départements (la Charente Maritime, la Dordogne et la Gironde). C'est là que se trouve notre troisième classe de 5^{ème}. Elle est composée de vingt-quatre élèves, treize filles et onze garçons. C'est une classe à profil somme toute assez homogène. Le niveau d'anglais y est moyen, avec une bonne tête de

classe composée de cinq élèves. On peut considérer qu'aucun des élèves de cette classe ne rencontre de grandes difficultés scolaires. Nous appellerons cette troisième et dernière classe, « Classe C ».

4.5. Démarche expérimentale (écrit par Nathalie)

Notre démarche expérimentale est une démarche quantitative dans la mesure où nous allons rassembler des informations, les quantifier et réaliser des statistiques. La théorie qui s'ensuivra sera de nature descriptive. La méthode expérimentale permet d'établir une relation de cause à effet.

Selon Laurence Pasa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education (2013),

« Le principe de l'expérimentation est de faire varier une ou plusieurs variables que l'on appelle variable(s) indépendante(s) et d'observer les conséquences de ces variations sur les variables dites dépendantes en neutralisant toutes les autres sources possibles de variations, c'est-à-dire en neutralisant les variables parasites ».

La variable indépendante est définie comme telle car elle est manipulée par l'expérimentateur pour contrôler ses effets. Elle est donc la cause présumée. Alors que la variable dépendante est l'effet supposé.

Dans notre cas, les variables indépendantes se trouvent être l'âge, le sexe de nos élèves et leur niveau scolaire. Nous avons choisi d'expérimenter avec les élèves d'un même niveau, mais de collèges différents. Nous essaierons de mener nos expériences dans les mêmes conditions et de donner les mêmes consignes de jeu à nos élèves. Mais, comme le souligne Laurence Pasa, des variables parasites pourront apparaître. Elles seront alors associées aux éléments que nous ne contrôlerons pas. Il pourra s'agir d'un événement inattendu survenu pendant la phase expérimentale (une secousse sismique, par exemple) ou de la monotonie engendrée par la répétition d'un jeu. Le simple fait d'être volontaire ou non à une expérimentation peut également venir parasiter celle-ci. En bref, les variables parasites sont très nombreuses.

Nous avons choisi un type d'expérimentation avant / après avec un groupe de contrôle (le groupe expérimental sera observé avant et après l'introduction de la variable indépendante, c'est-à-dire le jeu). Ce groupe de contrôle sera notre classe témoin, celle qui ne participera pas à

l'expérimentation. Toujours d'après Laurence Pasa, « *le succès d'une expérimentation est lié de très près à l'idée de contrôle* ». L'utilisation d'un groupe de contrôle peut en effet neutraliser l'effet de certaines variables parasites, sans toutefois les éliminer complètement. Cependant le groupe contrôle, qui ne sera pas soumis aux variables indépendantes permettra « *d'apporter la preuve d'une relation entre la variable indépendante et la variable dépendante, par comparaison avec le/les groupes expérimentaux* » ».

4.6. Où, quand, comment ? (écrit par Stéphanie)

A l'exception du jeu de l'oie, les jeux du bingo et du tic tac boom auront lieu à la fin de nos séances. Le jeu ayant pour effet d'agiter certains élèves, nous avons privilégié la fin de l'heure pour éviter qu'ils ne se déconcentrent et que nous ne soyons pas en mesure de reprendre les rênes du cours.

Dans la mesure du possible⁸, chaque phase expérimentale aura lieu un mardi matin et débutera sur le même modèle. Une brève évaluation écrite sous forme d'un tableau à remplir sera distribuée aux élèves. Nous testerons des verbes vus au cours des séances précédentes (voir annexe 3). Les élèves penseront qu'il s'agit d'une évaluation ponctuelle. Notre séance se déroulera ensuite de façon classique (c'est à dire que nous ferons cours) et le jeu aura lieu en fin de séance. Nous ne testerons qu'un seul jeu à la fois. La même évaluation sera donnée aux élèves à la séance suivante, c'est à dire un mercredi matin. Nous pourrions ainsi estimer le nombre de verbes mémorisés d'un cours à l'autre. A la fin de notre expérimentation, nous donnerons un court questionnaire anonyme aux élèves afin de connaître leur opinion sur les méthodes employées pour leur faire apprendre les verbes irréguliers.

8 Exception faite du 20 mars, jeu du bingo, classe C.

Je pense avoir mieux mémorisé les verbes irréguliers grâce à :

- ☐ jeu de l'oie
- ☐ au Tic Tac Boom
- ☐ au Bingo
- ☐ à mes propres révisions à la maison

Figure 8 : Questionnaire distribué aux élèves

Il nous semble important de préciser que les élèves ne seront pas mis au courant des expérimentations afin de ne pas influencer leur comportement lors des jeux (variable dépendante). De plus, ils ne seront pas prévenus des évaluations écrites à l'avance (autre variable dépendante).

Pour ce qui est du groupe témoin, il sera évalué de manière classique, c'est-à-dire que les élèves devront apprendre des verbes par cœur à la maison. Les élèves seront également évalués deux fois (le mardi et le mercredi matin) afin de pouvoir comparer le nombre de verbes retenus d'un cours à l'autre. Les tableaux que le groupe témoin aura à remplir et le nombre de verbes figurant sur ces tableaux seront identiques à ceux des groupes participant à l'expérimentation.

5. Analyse des données

écrit par Nathalie et Stéphanie

5.1. Nos résultats en chiffres

Les tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus après l'expérimentation des jeux décrits plus haut. La variable parasite récurrente à laquelle nous avons dû faire face est le nombre d'élèves présents à chaque cours.

Dans les tableaux, les nombres de verbes sus avant et après le jeu correspondent au nombre total des verbes retenus **par toute la classe**. De plus, les résultats obtenus pour la classe A, notre classe témoin, correspondent aux tests de verbes irréguliers sous forme d'évaluations écrites données aux élèves chaque fois qu'un jeu était testé avec la classe B (ces deux classes se trouvant dans le même collège).

Nous avons considéré un verbe irrégulier « su » lorsque ses trois formes étaient correctes (infinitif, prétérit et participe passé).

5.1.1. Le bingo

BINGO	Date du jeu	Nombre d'élèves présents	Nombre de verbes travaillés	Nombres de ces verbes sus avant le jeu	Nombre de ces verbes sus après le jeu
GROUPE B	19/03	17	9	54	86
GROUPE B	22/03	18	9	62	94
GROUPE B	26/03	18	9	63	97
GROUPE C	05/03	21	9	67	98
GROUPE C	20/03	22	9	68	114
GROUPE C	09/04	24	9	74	121

Le graphique suivant représente le nombre de verbes moyen retenu par élève après chaque expérimentation pour le jeu du Bingo.

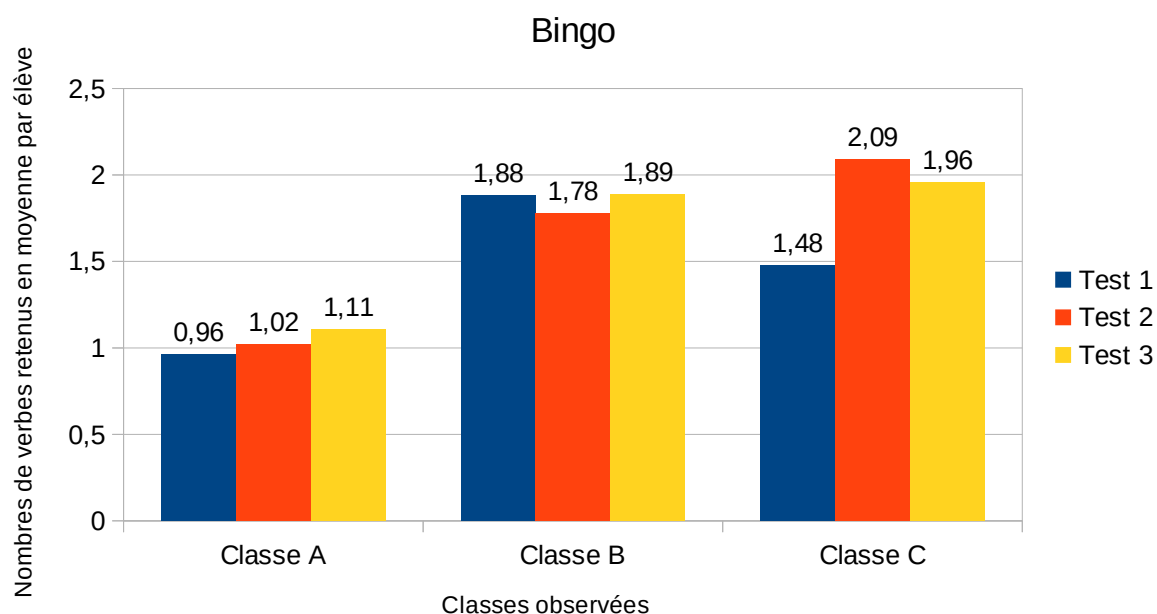


Figure 9 : Résultats en moyenne par élève pour le Bingo

5.1.2. Le jeu de l'oie

Pour des raisons de temps et d'organisation, nous n'avons pas été en mesure de tester ce jeu plus d'une fois. L'évaluation a porté sur 10 verbes pris au hasard dans les cases du jeu.

JEU DE L'OIE	Date du jeu	Nombre d'élèves présents	Nombre de verbes sus avant le jeu	Nombre de verbes sus après le jeu
GROUPE B	5/03	15	42	61
GROUPE C	02/04	23	69	113

Le graphique suivant représente le nombre de verbes moyen retenu par élève après chaque expérimentation pour le jeu de l'oie.

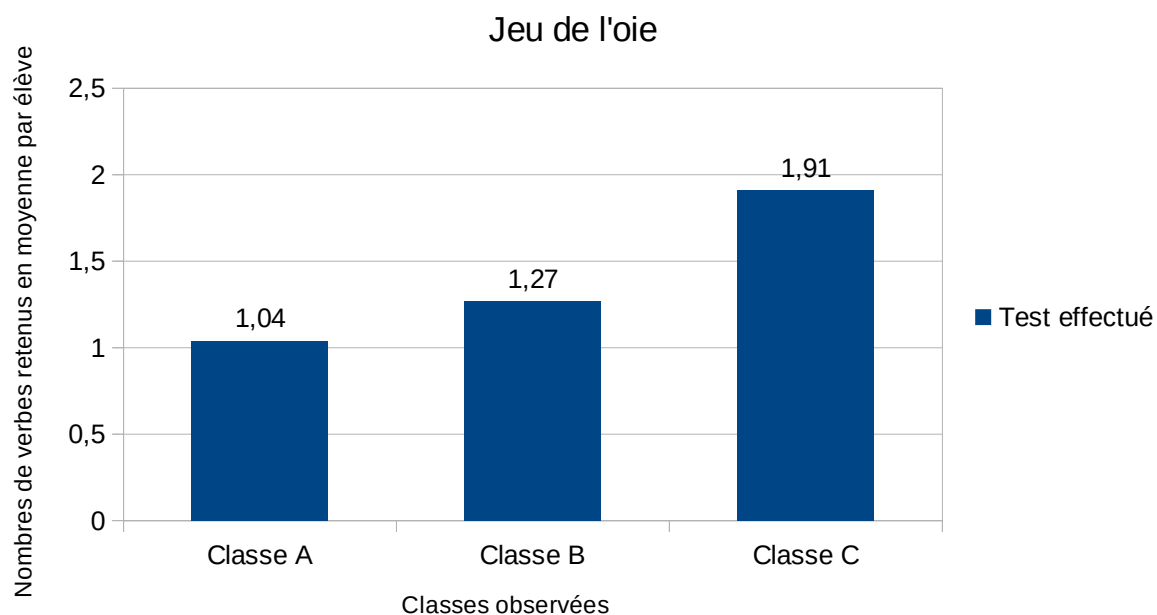


Figure 10 : Résultats en moyenne par élève pour le jeu de l'oie

5.1.3 Le Tic Tac Boom

TIC TAC BOOM	Date du jeu	Nombre d'élèves présents	Nombres de verbes travaillés	Nombre de ces verbes sus avant le jeu	Nombre de ces verbes sus après le jeu
GROUPE B	02/04	19	10	78	97
GROUPE C	02/04	24	10	66	110
GROUPE C	10/04	21	10	80	119

Le graphique suivant représente le nombre de verbes moyen retenu par élève après chaque expérimentation pour le Tic tac boom.

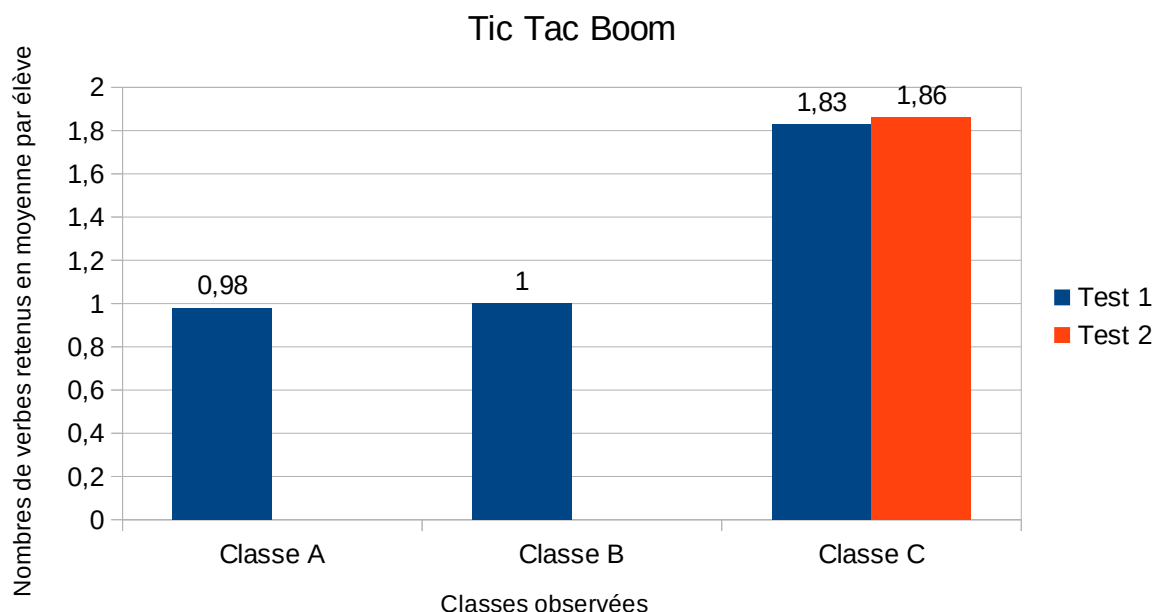


Figure 11 : Résultats en moyenne par élève pour le Tic tac boom

5.2. Résultats globaux

Afin de comparer les résultats obtenus ci dessus, nous avons fait la moyenne de chaque expérimentation, pour chacun des jeux.

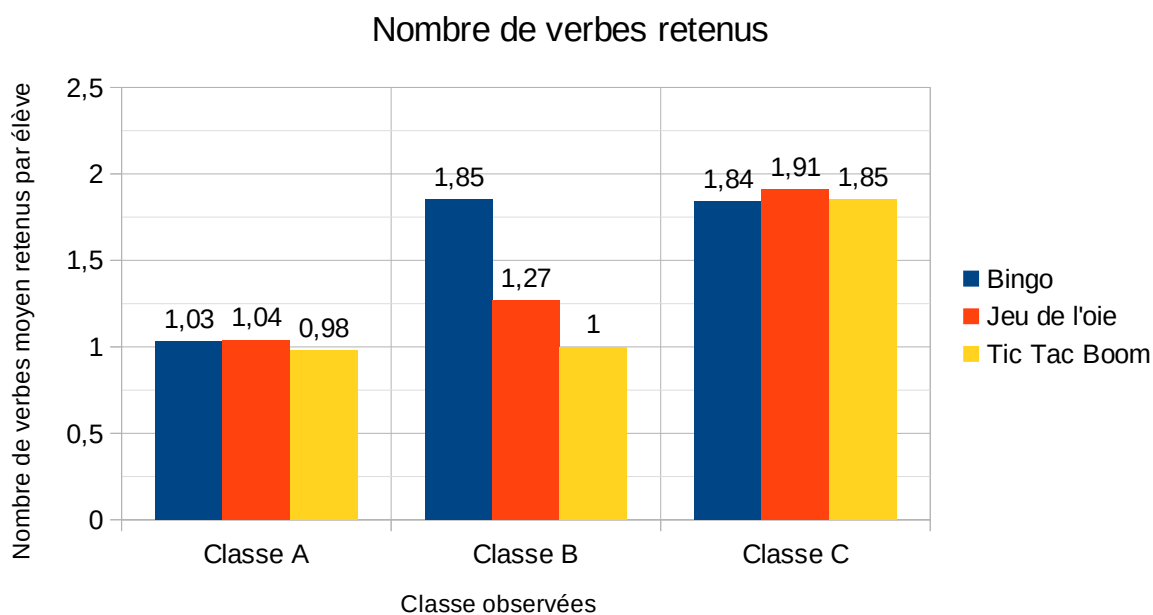


Figure 12 : Nombre moyen de verbes retenus par élève pour chacun des jeux

Nous avons également recueilli les résultats des questionnaires donnés aux élèves à la fin de l'expérimentation. En moyenne, voici les réponses des élèves à la question « Grâce à quel jeu ou quel moyen pensez-vous mieux mémoriser les verbes irréguliers? »

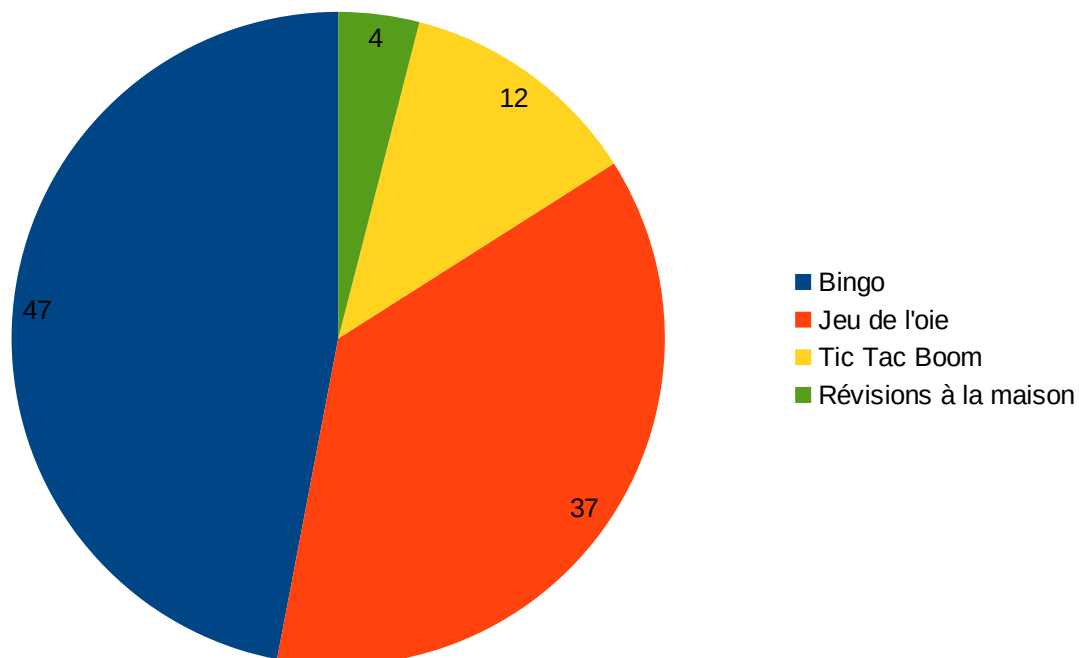


Figure 13 : Résultats moyens (en %) des questionnaires pour la classe B

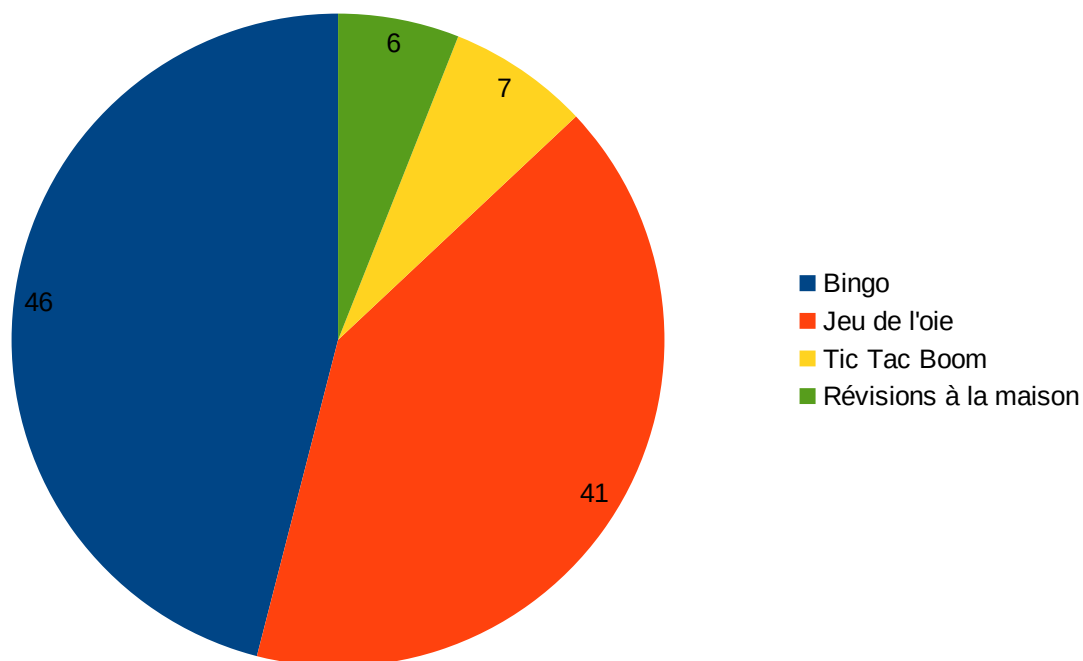


Figure 14 : Résultats moyens (en %) des questionnaires pour la classe C

Pour les deux classes qui ont participé à l'expérimentation, il apparaît donc clairement que le jeu du Bingo a donné lieu au plus grand nombre de verbes mémorisés, suivi de près par le jeu de l'oie.

5.3. Analyse des résultats (écrit par Nathalie)

La classe A, ou classe témoin, a appris les verbes irréguliers que nous avons travaillés au travers des jeux avec les autres classes, de manière classique, c'est-à-dire avec une liste de mots collée dans leur cahier. Comme nous l'avons déjà souligné, c'est une classe qui a un meilleur niveau scolaire que la classe B. Il est difficile de la comparer à la classe C car les élèves ne sont pas dans le même établissement et n'ont pas suivi les mêmes cours.

D'après Lieury (2013), un bon moyen pour mémoriser du lexique est de faire des regroupements thématiques de mots qui devront être répétés un nombre de fois suffisant. Il nous dit également que la mémoire à court terme peut contenir au maximum sept items, et que celle-ci ne dure que quelques secondes, quelques minutes voire quelques jours. Nous ne savons pas précisément la façon dont les élèves du groupe témoin ont mémorisé leurs verbes. Nous savons cependant qu'ils n'ont pas fait de listes thématiques, car les verbes avec lesquels nous avons expérimentés n'étaient pas classés par thème. Nous pouvons, par expérience, nous accorder à dire que ceux-ci ont probablement récité ces verbes dans leur tête jusqu'à ce qu'ils les sachent par cœur. D'aucuns auront sans doute pris un crayon et les auront écrits plusieurs fois. Certains se seront peut-être levés et auront tourné en rond dans la pièce, ce qui les aura aidé à mémoriser. Prendre un crayon et écrire pour fixer un mot en mémoire, se lever pour le mémoriser sont autant d'actions que nous faisons naturellement et qui activent notre mémoire kinesthésique. Cette mémoire, comme nous l'avons vu, joue un rôle non négligeable dans la mémorisation. Les résultats de cet exercice de mémorisation somme toute classique, c'est-à-dire à la maison face à une liste de mots, montrent que les élèves du groupe témoin ont mémorisé en moyenne un verbe de plus entre deux évaluations.

Quant à nos deux groupes expérimentaux, ils auront eu l'avantage de disposer d'un cadre d'apprentissage différent, la classe, et d'une méthode différente et stimulante, le jeu.

Le premier point à souligner est le fait que le nombre de mots mémorisés par ces deux groupes est supérieur au nombre de mots mémorisés par notre groupe témoin et ce après tous les jeux. De plus, il apparaît que le bingo donne des résultats supérieurs aux autres jeux.

Les élèves ont été, en général, très réceptifs au bingo. Les règles du jeu ont été vite comprises et assimilées par des joueurs qui voulaient être les premiers à avoir rempli leur grille. Ils étaient tous très attentifs et silencieux pendant le déroulement du jeu. Le fait de pouvoir ensuite crier « Bingo! » a été ressenti comme un exutoire pour des élèves auxquels on demande habituellement de s'exprimer sur un ton modéré. Cela a entraîné rires et débordements sonores. Comme il est difficile de (re)mettre au travail une classe déconcentrée, il a été préférable de garder cette activité pour la fin de l'heure. Une gestion stricte du temps a donc été nécessaire, d'autant plus qu'il fallait évaluer les élèves avant le jeu. De plus, pour être cohérent, le bingo devait être parfaitement intégré dans nos séances et « faire sens ». En effet, il était hors de question de jouer pour le simple fait de jouer.

Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons opéré un double va-et-vient entre l'infinitif des verbes et leur forme au prétérit, ce qui nous a servi de répétition. Les élèves étant en situation de jeu, les aires de leur cerveau dédiées aux langues se sont donc activées. C'est principalement leur mémoire lexicale à court terme qui a été sollicitée. La mémoire sémantique, celle qui attrait au sens et fonctionne en réseau, un peu comme une carte heuristique n'a, quant à elle, pas été sollicitée par cet exercice, le bingo n'exigeant pas de l'élève qu'il connaisse le sens des mots avec lesquels il joue. Notre bingo était donc bien un exercice de répétition mais il demandait une certaine agilité mentale (passer rapidement de l'infinitif au prétérit et du prétérit au participe passé). Les élèves qui jouaient au bingo l'ont fait avec plaisir, ce que nous avons observé, et dans un contexte particulier, celui de la classe. Ils étaient en compagnie d'autres élèves et le jeu a provoqué une certaine émulation. On peut donc penser que l'émotion (le plaisir de jouer) qui s'est déclenchée à ce moment-là et le contexte ludique dans lequel les élèves se trouvaient, auront contribué à la mémorisation des verbes travaillés. De plus, le fait d'avoir eu entre les mains des grilles de bingo spécialement créées pour l'occasion aura quant à lui, sollicité leur mémoire kinesthésique.

D'après Evelyne Vauthier (2006), le jeu a un côté stimulant qui permet aux élèves de travailler sans s'en rendre compte. Il est indéniable que les élèves de la classe B ont mémorisé, en moyenne, 1,89 mots de plus en moyenne à l'issue du 3ème jeu comparé aux élèves de la classe A qui en ont mémorisé 1,11 de plus. Les élèves de la classe C ont eux aussi mémorisé plus de mots que la classe A. À savoir que l'excellent résultat de la classe C consécutif à

l'expérimentation du 20 mars pourrait être due à des circonstances particulières. En effet, une secousse sismique de 4,9 sur l'échelle de Richter a eu lieu ce jour-là. Cette secousse a été fortement perceptible et a entraîné un certain émoi parmi les élèves. Les spéculations sont allées bon train et j'en ai conclu à un avion supersonique qui était passé au ras du collège pour que le cours puisse reprendre. Le jeu a bien eu lieu en fin de séance mais sans que l'on ne sache ce qui s'était passé. Toujours est-il que le nombre de mots que les élèves de la classe C a mémorisé, 2,09, est supérieur au nombre de mots mémorisés à la séance suivante (celle du 9 avril), puisqu'il retombe à 1,96. Ce nombre est également supérieur au nombre de mots mémorisés par la classe B à l'issue des trois bingos. On peut donc penser que la variable parasite, la secousse sismique, aura laissé son empreinte dans la mémoire des élèves de la classe C et que l'association verbes mémorisés – secousse sismique leur aura permis de retrouver plus de mots lors de l'évaluation à laquelle ils ont été soumis à la séance suivante. Il faut néanmoins préciser que, le bingo ayant eu lieu un mercredi au lieu d'un mardi, tel que nous l'avions décidé, les élèves n'ont pu être évalués que la semaine suivante, c'est-à-dire le mardi 26 mars, six jours après le tremblement de terre. Il semblerait pourtant que le temps passé n'ait pas eu un effet délétère sur le nombre de verbes mémorisés.

Le jeu de l'oie, quant à lui, ne demande pas autant d'attention et de rapidité que le bingo. S'il reste un jeu individuel, il se joue néanmoins à plusieurs. Il faut donc que les joueurs respectent certaines règles, comme attendre son tour et ne pas tricher. Ce jeu dit « de société » met en œuvre les compétences de travail en équipe soulignées par Evelyne Vauhtier et prônées par nos programmes. C'est en ce sens qu'il a trouvé sa place dans nos séances. En effet, le jeu de l'oie nous a demandé un temps de préparation plus long que le bingo et nous avons dû laisser les élèves évoluer à leur rythme pendant un laps de temps suffisamment long pour que tous puissent jouer, y compris les élèves-arbitres. Les joueurs de la classe C ont même fait deux tours de plateau chacun et la phase de jeu a duré en tout une demi heure.

Les élèves devaient, à tour de rôle, lancer leur dé et avancer leur pion. Nous avons vu que, comme l'odorat et les déplacements, le toucher favorise la mémorisation. C'est en effet à ce moment là que la mémoire kinesthésique est sollicitée. La classe a rapidement retenti du bruit des dés qui roulaient et tombaient (trop) souvent par terre, des pions qui avançaient. De plus, les élèves devaient formuler des phrases comprenant un marqueur temporel (hier), un sujet, un verbe au prétérit et un complément. Le sens des verbes était donc primordial pour mener à bien l'activité. Les élèves pouvaient en effet difficilement produire des énoncés qui n'avaient pas de

sens. Les images qui illustraient les cases fournissaient des aides visuelles précieuses aux élèves et nous avons mis une liste de mots (de noms) à leur disposition pour ne pas les ralentir pendant le jeu. C'est donc bien la mémoire sémantique des élèves qui a été à l'œuvre pendant ce jeu de plateau, cette mémoire des connaissances et du sens, organisée en réseau et faite d'associations.

Le résultat de cette expérimentation nous montre qu'à l'issue du jeu de l'oie, la classe B a mémorisé un petit peu plus de verbes que la classe A, 1,27 verbes par élève en moyenne, contre 1,04, une différence infime. En ce qui concerne la classe C, les résultats sont nettement supérieurs avec, en moyenne, 1,91 verbes mémorisés par élève. Il faut néanmoins relativiser ce résultat. En effet, par manque de coordination entre nous, les conditions de jeu n'ont pas été tout à fait les mêmes pour les deux groupes. En effet, les élèves de la classe C jouaient avec des pions en bois colorés (chaque élève avait pu choisir une couleur) et de véritables dés. Quant aux élèves de la classe B, ils étaient en possession de dés en papier judicieusement réalisés pour minimiser le bruit et de capuchons de stylo qui leur servaient de pions. Ces variables, qui sont le résultat d'un manque de coordination, ont-elles pu avoir une influence sur la façon dont les élèves ont perçu le jeu ? On pourrait le penser, d'autant plus que le questionnaire final montre que 41% des élèves de la classe C ont déclaré avoir mieux mémorisé leurs verbes grâce au jeu de l'oie, contre 37% des élèves de la classe B. Notre comportement a pu également entrer en jeu. Guidée par l'enthousiasme des élèves de la classe C pour ce jeu, je les ai laissé faire un deuxième tour de plateau tandis que ma collègue de la classe B, rapporte qu'elle s'est sentie « stressée » par rapport au déroulement du jeu, que certains de ses élèves n'en ont pas respecté les règles, c'est-à-dire qu'ils avançaient leurs pions sans faire de phrases. Les variables à laquelle nous avons été soumises (un matériel différent et des élèves se comportant différemment) semblent avoir eu une influence sur la performance de nos élèves aux évaluations qui suivirent. Cependant, là encore, force est de constater que les élèves mis en situation de jeu ont mémorisé plus de mots que les élèves du groupe témoin.

Le Tic Tac Boom est le seul de nos jeux à avoir pris en compte le participe passé des verbes irréguliers (exemple : see, saw, **seen**). Ce jeu s'apparente au bingo dans la mesure où il n'était pas demandé aux élèves de comprendre le sens des verbes qu'ils devaient mémoriser. Tout comme pour le bingo, ils devaient faire preuve de précision et rapidité et ce pour ne pas être les derniers à parler et donc être éliminés. Comme pour le jeu de l'oie, les élèves étaient en groupe mais jouaient individuellement. Le Tic Tac Boom ne s'est pas révélé chronophage et n'a nécessité aucun support matériel.

Pendant la durée du jeu, les élèves se tenaient debout par groupes de 4 ou 5. Le/la perdant.e devait s'asseoir à l'issue de chaque tour de deux minutes. Ces deux minutes étaient répétées suffisamment de fois pour qu'il ne reste plus qu'un.e élève debout. Tout comme le bingo, ce jeu a soulevé un grand enthousiasme et, comme le jeu de l'oie, il s'est révélé bruyant. Les élèves n'ont pas l'habitude de se tenir debout en classe et il a fallu bien les cadrer pour que le jeu puisse se dérouler dans le calme. Cette façon de jouer a sollicité la mémoire lexicale à court terme des élèves et leur mémoire kinesthésique puisque la plupart des élèves passaient de la position debout à la position assise. Nous avons vu que les déplacements favorisent la mémorisation.

Après avoir joué une fois au Tic Tac Boom, les élèves de la classe B avaient mémorisé en moyenne 1 mot de plus par élève contre 1,85 pour les élèves de la classe C. Les élèves de la classe témoin avaient, quant à eux, mémorisés 0,98 mots en plus. Là encore, on note que les élèves de la classe C semblent mémoriser plus de mots que la classe B qui ne fait guère mieux que le groupe témoin. Cependant, les élèves de la classe B semblent avoir eu du mal à comprendre les consignes et à se mettre à jouer, ce qui pourrait avoir eu une incidence sur la mémorisation. Quoiqu'il en soit, les élèves des deux groupes expérimentaux ont mémorisé, entre deux séances, plus de mots que les élèves de la classe témoin.

5.4. Recherche et expérimentation (écrit par Nathalie)

Nos expérimentations nous ont permis de valider certains points relevés pendant nos lectures et recherches sur la mémoire et sur le jeu.

5.4.1. « *C'est en répétant qu'on apprend* »

Cette affirmation d'Alain Lieury, spécialiste français de la mémoire et auteur de nombreux ouvrages et articles à ce sujet, se révèle cruciale puisque nous avons vu que l'ensemble de nos groupes a mémorisé des mots. Notre groupe témoin a, pour sa part, mémorisé des mots en les apprenant par cœur. Apprendre par cœur signifie répéter et c'est cette répétition qui permet de faire entrer les mots dans la mémoire à court terme. Rappelons que la mémoire à court terme sert à retenir une information quelques minutes, voire quelques jours pour un usage immédiat. C'est le bingo qui aura permis à nos deux groupes expérimentaux de mémoriser le plus de mots. Ce bingo a été construit pour que nos élèves répètent les mots le plus de fois

possibles. Il s'avère donc que les passages répétés entre différentes formes du verbe auxquels nos élèves ont été soumis leur ont permis de les mémoriser.

Mais répéter des mots n'est pas gage de mémorisation permanente et nous avons vu qu'Alain Lieury préconise, dans la mesure du possible, de classer les mots thématiquement afin que la mémoire les retrouve plus facilement lorsqu'elle en a besoin. Ces fiches thématiques, nous les utilisons en classe lorsque nous présentons du lexique ou lorsque nous donnons à nos élèves du vocabulaire à apprendre à la maison. Elles sont utiles car elles fonctionnent sur le même modèle que notre mémoire à court terme et ses sept cases qui contiennent la référence à des fichiers stockés dans notre mémoire à long terme. Les jeux que nous avons choisis n'ont pas travaillé cet aspect thématique de la mémoire car les verbes irréguliers ne s'y prêtent pas.

Nous avons cependant fait appel à la mémoire sémantique des élèves. C'est la mémoire sémantique qui, selon Alain Lieury, permet de fixer les mots de façon durable dans la mémoire à long terme. Comme nous l'avons vu, elle se cultive à l'aide de schémas, de tableaux et d'arborescences. Elle requiert de multiples expositions à des sources variées telles que les textes, les documentaires, les illustrations. C'est ce que Lieury appelle l'apprentissage épisodique. Il semblerait que cet apprentissage épisodique soit essentiel dans le développement de la mémoire sémantique. Cet apprentissage épisodique se pratique en classe lorsque nous exposons nos élèves à des sources différentes et variées et devrait également être pratiqué en autonomie par nos élèves. Or, nous avons vu que nos élèves travaillent très peu en dehors des cours.

C'est à travers le jeu de l'oie que nos élèves ont mis en œuvre leur mémoire sémantique. Ils ont dû faire le lien entre les verbes et leurs sens pour formuler des phrases et cela a permis à ces élèves de mémoriser, là encore, plus de verbes, entre deux évaluations, que les élèves du groupe témoin. Rappelons que notre groupe témoin n'apprenait pas ses verbes en contexte, que leurs verbes restaient au stade de mots isolés.

Pour finir, il ne faut pas oublier les sens et les émotions qui favorisent le processus de mémorisation. Nos expérimentations ont stimulé la mémoire kinesthésique de nos élèves, que se soit au travers des grilles de bingo, des pions et des dés, du jeu de plateau ou des déplacements occasionnés lors du Tic Tac Boom. Des émotions se sont elles aussi greffées aux souvenirs de nos élèves que ce soit le plaisir évident qu'ils prenaient à jouer, les rires déclenchés par le jeu ou le désordre qui a pu régner à certains moments.

5.4.2. L'enfant, en situation de jeu

L'enfant, en situation de jeu « *exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et les met au service de l'activité pour laquelle il recherche avant tout un plaisir* ». Cette observation de Philippe Michot (2013), conseiller TICE auprès de l'académie d'Amiens, valide notre expérience dans le sens où nos élèves ont mis leurs connaissances et leur compétences au service des jeux qui leur ont été proposés. Cette recherche du plaisir à laquelle il fait également allusion constitue, nous pensons, l'atout majeur des jeux qui permet aux élèves d'envisager la tâche qui leur est proposée sous un angle différent. En effet, nos grilles de bingo, jeu de l'oie ou Tic Tac Boom n'étaient somme toute que des exercices déguisés, des leurres destinés à leur faire apprendre les verbes irréguliers de façon ludique. Le jeu a donc été mis au service de l'apprentissage et non l'inverse.

La réponse des élèves aux questionnaires que nous leur avons distribué à la fin de l'expérimentation va dans ce sens. En effet, la majorité des deux groupes considère que ce sont les jeux qui leur ont permis de mieux mémoriser les verbes irréguliers. Seuls 4% de la classe B et 6% de la classe C pensent que ce sont leurs révisions chez eux qui les ont le plus aidé. Notons que nous avons utilisé « mémoriser » et non « apprendre » dans notre question.

Pour ce qui est du développement des compétences des élèves, nous avons constaté que le jeu, et plus particulièrement les jeux de société comme le jeu de l'oie, contribuent au travers de règles précises et imposées, à socialiser les élèves et à favoriser les échanges et le travail de groupe. Nous rejoignons donc Evelyne Vauthier sur ce point et également lorsqu'elle affirme que le jeu accroît la motivation et la concentration des élèves, ce que nous avons pu constater.

5.5. Conclusion

Nous avons, à travers les jeux choisis dans le cadre de notre expérimentation, essayé de concilier jeu et apprentissage en tenant compte des contraintes auxquelles nous sommes soumises en tant qu'enseignantes. Nous avons choisi des jeux qui mettent en œuvre différents types de mémoire et tenté d'établir des conditions d'expérimentation les plus strictes possibles : jour et durée d'expérimentation, temps passé entre la fin des jeux et la deuxième évaluation, consignes données aux élèves. Nous avons été soumises à de nombreuses variables parasites comme le nombre d'élève présents en cours, une secousse sismique, des consignes non comprises et le stress que cela a engendré. Nous avons cependant découvert que le jeu attire et

accroît l'attention des élèves. Ils étaient en général très attentifs, surtout pendant le bingo. Nous pouvons également dire que les élèves mémorisent plus de mots dans un contexte ludique. Par ailleurs, le recours à un groupe témoin, qui n'a pas participé à l'expérimentation, nous permet d'affirmer que, chiffres à l'appui, le jeu a favorisé, d'une séance à l'autre, la mémorisation du lexique que nous avons testé dans deux de nos classes, et ainsi répondre à notre question initiale.

6. Discussion générale

écrit par Stéphanie

6.1. Retour sur notre démarche de recherche

Nous avons commencé nos recherches par des lectures sur notre sujet afin de nous informer au mieux et de pouvoir nous lancer dans nos expérimentations avec le plus d'informations possibles sur la mémoire. Nous avons par exemple découvert qu'un très grand nombre de mémoires et de processus de mémorisation pouvaient exister. C'est ainsi que nous avons réalisé que dans nos classes, chacun des élèves pouvait mémoriser le lexique de manière complètement différente. Nos expérimentations centrées sur le jeu étaient donc délicates car ne permettaient pas de travailler tous les types de mémoires existants. Cependant, il était nécessaire de se focaliser sur le jeu pour avoir des résultats cohérents et corrects.

Avec du recul, nous savons qu'un plus grand nombre de tests auprès de nos élèves aurait été nécessaire afin d'avoir des résultats au plus précis possible. Malheureusement, parce que nous avons décidé de nous focaliser sur trois jeux différents et par manque de temps, le nombre d'expérimentations réalisées a été limité. Cependant, cela nous a permis de comparer différents jeux afin de tester quel type de jeu s'apparentait le mieux pour retenir les verbes irréguliers.

6.2. Retour sur nos résultats

En général, chaque classe a réussi à retenir plus de mots d'une session à l'autre, avec ou sans l'expérience du jeu. Cependant, pour chacune des sessions où nous avons testé nos jeux, le nombre d'élèves présents était souvent différent. Il se peut donc que les résultats aient été légèrement différents avec la totalité des élèves présents. De plus, chaque classe a un profil général différent comme expliqué plus tôt. En effet, on remarque que les élèves de la classe C semblent retenir plus de verbes d'une session à l'autre comparé à la classe B, deuxième classe mise à expérimentation. On remarquera aussi que la classe témoin, qui n'a joué à aucun des jeux présentés, retient presque autant de mots que la classe B. Ici, l'écart de niveau entre ces deux classes pourrait être l'une des causes de ces résultats.

Il faudra aussi noter que les jeux étaient de nature différente (ne mobilisant donc pas forcément le même type de mémoire). Certains élèves avaient donc plus ou moins de difficulté à se lancer dans le jeu ou même à en comprendre les règles. Par exemple, il a fallu plus de temps

aux élèves pour comprendre et se mettre activement à jouer au Tic tac boom qui a posé quelques soucis de compréhension. D'autre part, nous avons remarqué quelques réticences de la part de certains élèves à respecter les règles du jeu. Par exemple, lors du jeu de l'oie, certains groupes ne faisaient que lancer le dé et avancer leurs pions sans prendre le temps d'utiliser les verbes irréguliers comme l'indiquaient les règles du jeu. Malheureusement, nous n'avons pas pu rester présentes avec chacun des groupes pendant toute la durée du jeu puisque qu'il nous a fallu nous déplacer afin d'observer tous les groupes lors du jeu.

Tous ces facteurs peuvent avoir influencé d'une manière ou d'une autre les résultats obtenus. Néanmoins, la grande majorité des élèves était prête à jouer aux différents jeux et à en respecter les règles. Ainsi, nous pouvons être quasiment certaines que les résultats obtenus sont représentatifs des groupes testés et que ces résultats sont exploitables dans le cadre de notre recherche.

De plus, comme nous l'avons expliqué plus tôt, certains élèves peuvent ne pas apprécier jouer pour apprendre ou ne supportent pas la compétition dans un cadre qui reste tout de même scolaire. Pourtant, nous n'avons pas constaté ces comportements auprès de nos élèves pendant toute la durée de nos expérimentations, ce qui nous a permis d'éviter une autre variable parasite qui aurait pu altérer nos résultats.

7. Conclusion

Écrit par Stéphanie

7.1. La recherche

Ce travail de recherche nous a permis de découvrir de nombreuses choses sur la mémoire. La première partie de notre mémoire de recherche répertorie les grands points de ce qui nous a paru important de retenir au vu de nos futures expérimentations. Il était aussi important de parler du cadre institutionnel : ce qui est attendu de nous, enseignantes de langues vivantes, fait partie intégrante de notre travail avec des élèves. Nous ne pouvions donc omettre de parler des programmes et plus important encore, de l'approche actionnelle qui est mise en place depuis 2005 en langues vivantes. C'est principalement à partir de cette approche actionnelle que le choix de travailler sur le jeu nous a paru plus qu'appropriée.

La suite n'a été qu'expérimentations après expérimentations afin de recueillir les meilleurs résultats pour notre sujet.

7.2. Quelles suites ?

7.2.1. A la poursuite de la recherche

Ce mémoire n'est qu'un échantillon de ce qui peut être fait sur la mémorisation du lexique par le jeu. De nombreuses pistes d'exploitation peuvent suivre nos recherches. Tout d'abord, un travail de recherche supplémentaire serait nécessaire à nos expérimentations afin de recueillir plus de résultats et ainsi obtenir un résultat final plus précis. Un travail de recherche sur une année scolaire complète permettrait d'apporter des résultats plus complets sur l'évolution de la mémorisation de nos élèves. De plus, cela nous permettrait de tester plus de jeux qui travailleraient différents types de mémoire et s'adaptent donc à un plus grand nombre d'élèves.

Il serait aussi intéressant de créer un ou plusieurs jeux avec les élèves. De cette manière, les élèves seraient pleinement acteurs de leur apprentissage du lexique et ils seraient ainsi plongés totalement dans l'approche actionnelle. De plus, cela leur permettrait peut être de mieux mémoriser le lexique qu'ils utilisent dans leurs propres jeux.

D'autre part, il serait intéressant de travailler sur la mémoire à long terme. Nous pourrions par exemple faire les mêmes expérimentations mais en testant les élèves sur du lexique

vu un ou deux mois plus tôt. Encore une fois, un travail sur une plus grande durée serait nécessaire pour pouvoir arriver à travailler autant de points.

7.2.2. Les impacts sur nos pratiques pédagogiques dans le futur

Ces recherches nous ont permis de développer notre esprit critique sur nos pratiques en classe. Même si le jeu faisait déjà parti de notre pratique pédagogique, il nous paraît plus que certain que nous continuerons à l'utiliser et à développer nos méthodes d'utilisation du jeu en classe dans les années à venir.

Le jeu nous apparaîtrait avoir plus d'un avantage à son actif. D'une part, les élèves semblent, au vu des résultats précédents, mieux mémoriser le lexique à l'aide de jeux. D'autre part, nous avons remarqué que l'utilisation du jeu en classe permettait à certains élèves de se réconcilier avec la langue anglaise au vu d'une motivation beaucoup plus grande qu'à l'ordinaire. Le jeu a permis également de créer un lien de confiance entre enseignante et élèves puisque les élèves se souciaient moins du cadre scolaire auquel ils sont habitués mais se sentaient plus libre de s'exprimer.

Cependant, nous avons bien conscience que le jeu n'est pas un substitut à d'autres méthodes d'enseignement mais bien un complément. Puisque le jeu n'apparaît pas clairement dans les programmes, même s'il est conseillé, il est évident que les autres méthodes d'enseignement dites « actionnelles » sont prioritaires et primordiales dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le bruit généré lors des activités ludiques en classe, est également un inconvénient qui doit être maîtrisé avec l'expérience que nous pourrions acquérir au fil de nos années d'enseignement.

Bibliographie

Brougères, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Ed Economica

Fournier, M. (2014). A quoi sert le jeu ? *Sciences Humaines*, 257.

Lescourarch, L. (2006) Le jeu en classe. *Cahiers Pédagogiques*, 448. 13.

Lieury, A. (2009). Quoi de neuf sur la mémoire ? *Cahiers pédagogiques*, 479. 11-13.

Trocmé-Fabre, H. (2009). Vous avez dit, vous avez pensez... « mémoriser » ? *Cahiers pédagogiques*, 479. 16-18.

Sitographie

Académie de Paris. (2016). Démarches déductive et inductive. En ligne sur le portail académique de Paris: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1318536/demarches-deductive-et-inductive. Consulté le 04/02/2019.

Assimil. (2015). Apprentissage d'une langue: comment le cerveau fonctionne-t-il ? En ligne sur Assimil: <http://fr.assimil.com/blog/apprentissage-d-une-langue-comment-le-cerveau-fonctionne-t-il>. Consulté le 25/02/2019.

Auteur inconnu. (2002). La classification des jeux. En ligne sur: <http://www.asso-alpe.fr/fichiers/martial/pagejoueraquoi/classification.pdf>. Consulté le 02/03/2019.

Blog de *Flo la Souricette*. (2012). Une mémoire qui fonctionne est une mémoire organisée. En ligne sur: <http://blogcomposite.blogspot.com/2012/06/un-memoire-qui-fontionne-est-une.html>. Consulté le 27/02/2019.

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. (2015). En ligne sur le site de l'Education Nationale : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717. Consulté le 26/11/2018.

Dictionnaire Larousse. (s.d.). Définition de « jeu ». En ligne sur LAROUSSE : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887?q=jeu#44826>. Consulté le 02/01/2019.

Eduscol. (2016). Élaborer une progression cohérente. En ligne sur Eduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/35/3/RA16_langues_vivantes_elaborer_progression_560353.pdf. Consulté le 26/11/2018.

Eduscol. (2015). Extrait du Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 , Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En ligne sur Eduscol : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf. Consulté le 19/11/2018.

Eduscol. (s.d.). CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. En ligne sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>. Consulté le 29/11/2018.

Gy, E. (2017). La mémorisation du lexique. En ligne sur le site Portail des langues de l'Académie de Versailles: <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article831>. Consulté le 29/10/2018.

Institut national de la santé et de la recherche médicale. (s.d.). Comprendre le fonctionnement de la mémoire. En ligne sur INSERM: <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>. Consulté le 02/01/2019.

Pasa, L. (2013). Les démarches quantitatives : le cas particulier de la méthode expérimentale. En ligne sur : <file:///C:/Users/Stephanie/Downloads/D%C3%A9marche%20quantitative%20PASA%20-%20Cours%2013p.pdf>. Consulté le 19/04/2019.

Perrier, B. (2012). Apprendre une langue étrangère muscle le cerveau. En ligne sur La langue française.Com: <https://www.planetesante.ch/Magazine/Bebes-enfants-et-adolescents/Troubles-de-l-apprentissage/Apprendre-une-langue-etrangere-muscle-le-cerveau>. Consulté le 26/02/2019.

Le Cerveau à tous les niveaux. (s.d.) Mémoire et apprentissage. En ligne sur Le cerveau à tous les niveaux: http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html. Consulté le 26/02/2019.

Lieury, A. (2013). Les bonnes recettes pour assaisonner mémoire et révisions aux examens. En ligne sur : <http://www.scilogs.fr/memoire-et-cie/les-bonnes-recettes-pour-assaisonner-memoire-et-revisions-aux-examens/>. Consulté le 26/02/2019.

Metra, M. (2006). Approche Théorique du jeu. En ligne sur le site de l'académie de Lyon. http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf. Consulté le 03/01/2019.

Michot, P. (2013). Construire les concepts mathématiques au cycle 3. En ligne sur: <http://gdmaths.ia60.ac-amiens.fr/IMG/pdf/stage-c3.pdf>. Consulté le 17/04/2019.

Riquois, E. (s.d.). L'approche actionnelle. En ligne sur : http://gfen.langues.free.fr/activites/RDV/approcheactionnelle_Riquois.pdf. Consulté le 29/11/2018.

Vauthier, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. En ligne sur Les cahiers pédagogiques: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>. Consulté le 19/04/2019.

Annexe 1 : Le tableau des verbes irréguliers

	Base verbale	Prétérit	Participe Passé	Traduction
--	--------------	----------	-----------------	------------

Ceux à savoir absolument !



Be	Was / were	Been	Etre
Have	Had	Had	Avoir
Do	Did	Done	Faire
Make	Made	Made	Faire, fabriquer
Go	Went	Gone	Aller
Get	Got	Got	Avoir, obtenir
See	Saw	Seen	Voir

Mes préférés : ceux qui ne changent pas



Cut	Cut	Cut	Couper
Let	Let	Let	Laisser
Put	Put	Put	Mettre
Hit	Hit	Hit	Frapper
Cost	Cost	Cost	Couter
Read /i:/	Read /e/	Read /e/	Lire

Ceux qui aiment le 'T', normal pour des anglais !



Send	Sent	Sent	Envoyer
Learn	Learnt	Learnt	Apprendre
Lose	Lost	Lost	Perdre
Sit	Sat	Sat	S'asseoir

Les prétérits et participes passés identiques



Find	Found	Found	Trouver
Hear	Heard	Heard	Entendre
Pay	Paid	Paid	Payer
Say	Said	Said	Dire
Sell	Sold	Sold	Vendre
Tell	Told	Told	Dire, raconter
Stand	Stood	Stood	Être debout
Understand	Understood	Understood	Comprendre
Win	Won	Won	Gagner

La série des « j'ai acheté... » GHT



Buy	Bought	Bought	Acheter
Bring	Brought	Brought	Apporter
Think	Thought	Thought	Penser

Les i longs /i:/ qui se transforment en son /e/



Feel	Felt	Felt	Ressentir
Keep	Kept	Kept	Garder
Meet	Met	Met	Rencontrer
Sleep	Slept	Slept	Dormir
Dream	Dreamt	Dreamt	Rêver
Leave	Left	Left	Quitter

Ceux qui ont deux formes identiques : présent et participe passé



Become	Became	Become	Devenir
Come	Came	Come	Venir
Run	Ran	Run	Courir

Les participes passés qui se terminent en 'EN'



Choose	Chose	Chosen	Choisir
Eat	Ate	Eaten	Manger
Fall	Fell	Fallen	Tomber
Forget	Forgot	Forgotten	Oublier
Give	Gave	Given	Donner
Speak	Spoke	Spoken	Parler
Write	Wrote	Written	Écrire
Take	Took	Taken	Prendre
Wake up	Woke up	Waken up	Se réveiller

Les 'I-A-U' sont faciles à retenir



Begin	Began	Begun	Commencer
Drink	Drank	Drunk	Boire
Sing	Sang	Sung	Chanter

Et les petits derniers



Wear	Wore	Worn	Porter (habits)
Fly	Flew	Flown	Voler
Know	Knew	Known	Savoir

Annexe 2 : Le jeu de l'oie



Annexe 3 : Exemple de grille d'évaluation

Name:

Class:

Base verbale	Prétérit	Participe passé	Traduction
			Aller
			S'asseoir
			Acheter
			Dormir
			Rêver
			Lire
			Apprendre
			Quitter
			Devenir
			Prendre

Résumé

Ce mémoire de recherche repose sur une question centrale : Quels impacts le jeu a-t-il sur la mémorisation du lexique en anglais au cycle 4 du collège ? A travers une série d'expérimentations menées dans nos classes, nous avons tenté de recueillir le maximum de données pour répondre au mieux à cette question tout en respectant l'approche actionnelle qui est préconisée dans les programmes de langues vivantes du second degré.

A partir de trois jeux différents (Le jeu de l'oie, le Bingo et le Tic tac boom), nous avons mis deux classes en situation de jeu afin de mesurer leurs capacités à mémoriser les verbes irréguliers. Une classe supplémentaire, servant de classe témoin, nous a permis de comparer nos résultats, nous donnant ainsi l'opportunité d'apporter une réponse précise à notre problématique.

La démarche était simple : tester les connaissances de nos élèves sur les verbes irréguliers puis les faire participer à des activités ludiques. A la séance suivante, les faire passer un deuxième test, identique au premier, pour évaluer le nombre de verbes mémorisés à l'issue du jeu. Grâce à plusieurs tests, nous avons recueilli un nombre significatif de résultats qui nous ont permis d'évaluer les avantages de l'apprentissage du lexique par le jeu.

Mots clés :

Jeu ; mémorisation ; mémoire(s) ; classe d'anglais ; lexique ; démarche actionnelle ; démarche inductive
--