

L'apport potentiel des jeux vidéo à la maison dans l'apprentissage et/ou l'acquisition de la L3 à l'école primaire

Un travail exploratoire auprès de classes de 7-8^e

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Jimmy Mendes Dos Reis

Sous la direction de : Daniel Bosmans

La Chaux-de-Fonds, septembre 2023

Préambule

Certains des jeux vidéo abordés dans cette recherche peuvent posséder un âge légal supérieur à celui des élèves qui les pratiquent. Mon travail n'étant pas de juger les actes et permissions des parents en la matière, j'effectuerai cette démarche sans me baser sur ces limites d'âges mais plutôt sur mes expériences professionnelles, mes échanges avec les jeunes ainsi que les résultats obtenus grâce à ces derniers afin de constituer un corpus de données pertinentes pour ce travail. Évidemment, j'encourage les parents et les enfants à respecter ces limites d'âge qui existent pour une raison et ne doivent pas être ignorées.

Les recherches sur cette thématique n'étant pas encore très avancées au vu de la modernité de son sujet et surtout du lien avec l'acquisition lexicale, je me baserai sur les quelques recherches gravitant autour ainsi que sur des expériences personnelles et professionnelles.

Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui ont aidé de près ou de loin à réaliser ce travail, en particulier mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans, qui a suivi avec attention l'écriture et qui m'a fourni des conseils pertinents pour l'améliorer.

Je remercie également les élèves et l'enseignant des deux classes de l'espace BEJUNE ainsi que les trois élèves observés et leurs familles pour m'avoir permis de collecter les données de mon enquête.

Je souhaite également remercier vivement tous les spécialistes et thérapeutes qui m'ont accompagné lors de ma longue pause afin de me permettre de revenir prêt à terminer ce travail.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement mes proches pour leur soutien sans faille tout au long de ce périple

Résumé

Le choix de ce sujet vient prioritairement de ma passion ainsi que de mon vécu en tant que consommateur de jeux vidéo. Comme cela sera explicité plus tard, je suis convaincu que ce média m'a permis de développer certaines compétences notamment langagières. L'un de mes objectifs est donc de découvrir si mon cas était une exception ou si l'on peut en faire une base théorique.

Ma seconde raison principale est celle d'apporter une aide et des informations pouvant s'avérer utiles aux enseignant·e·s dans le métier. Selon mon expérience personnelle et les discussions que j'ai pu avoir, il y a encore une certaine crainte de l'impact que pourraient avoir les jeux vidéo sur l'apprentissage. Nous allons donc tenter d'en déduire les effets supposés dans un domaine en particulier, l'apprentissage de l'anglais. Nos collègues enseignants obtiendront donc peut-être des clés afin d'aborder au mieux cette thématique en classe et ne pas la stigmatiser, ainsi que de s'en servir pour compléter l'apprentissage de la langue par de l'acquisition. L'acquisition décrit le phénomène qui permet à un·e apprenant·e de s'approprier des *chunks* afin de les réutiliser dans sa propre production langagière (Krishnamurthy, 2003). Ces *chunks* (morceaux) correspondent à des mots ou le plus souvent des groupes de mots qui sont retrouvés dans une langue. Il s'agit donc de morceaux de vocabulaire à acquérir et réutilisables tels quels. Cela fait directement écho à l'utilisation de certains jeux « classiques » dans le contexte de la classe. En effet, Betteridge, Buckby & Wright (2006) vantent les bienfaits des jeux lors des cours d'anglais. Ce qui nous intéressera de manière importante dans ce travail est l'usage de ceux-ci dans le contexte du vocabulaire (P. 94).

Dans un premier temps, le thème qui sera exploré doit être défini et décrit. Il s'agit ici de celui des jeux vidéo pratiqués par les élèves à la maison. L'objectif sera d'explorer l'existence potentielle d'un apport lexical grâce à la pratique vidéoludique. L'angle d'approche se basera en priorité sur les élèves, leur consommation, leur ressenti et les progrès qu'ils ont réalisés. Grâce à ces élèves et aux données récoltées, il sera possible d'analyser si cet apport supposé existe ainsi que de savoir s'il est plutôt lexical ou grammatical, s'il intervient dans un contexte communicatif ou de compréhension mais aussi s'il est possible d'établir une piste à exploiter pour les enseignants lors de leurs leçons d'anglais.

Comme décrit plus bas, la méthode qui est privilégiée est celle d'emprunter deux pistes : un questionnaire mais aussi et des observations. Ces deux moyens permettront de récolter des données, à la fois, qualitatives et quantitatives mais surtout de pouvoir aller questionner les élèves qui sont au centre de ce travail. Cependant, ceci représente un risque à ne pas perdre de vue. En effet, cette recherche est en partie « self-reported » ce qui signifie que les données viennent des élèves directement. Le questionnaire et la grille d'observation doivent donc être faits de manière à ce que les élèves n'oublient, ni omettent certains éléments, ou ne fassent des conclusions hâtives dans leur discours. L'observation aura comme utilité de venir balancer cela avec des données récoltées par le chercheur d'un élève en situation de jeu.

Cinq mots-clés :

- **Apport lexical**
- **Acquisition langagière**
- **Anglais**
- **Motivation**
- **Lien avec la classe**

Liste des figures

Figure 1: Krashen, 1981, p.2	6
Figure 2 : Proportion de garçons et de filles.....	18
Figure 3 : Proportion de joueurs.....	18
Figure 4 : Types de jeux	19
Figure 5 : Ressenti en anglais.....	19
Figure 6 : L'anglais dans leurs jeux.....	20
Figure 7 : Communication avec les autres joueurs.....	22

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau des occurrences (questionnaire)	21
Tableau 2 : Occurrences à l'écrit.....	25
Tableau 3 : Occurrences à l'oral	26

Liste des annexes

Annexe 1 : Le questionnaire	35
Annexe 2 : Fiche d'information pour les participant-es et leurs parents	40
Annexe 3 : Grille d'observation.....	41

Sommaire

Préambule	I
Remerciements.....	II
Résumé.....	III
Liste des figures	V
Liste des tableaux	V
Liste des annexes.....	V
Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1 Importance de l'objet de recherche.....	3
1.1.1 Présentation du problème.....	3
1.1.2 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 État de la question	4
1.2.1 Quelques définitions : acquisition et apprentissage, apport lexical et grammatical, jeux vidéo, « serious gaming »	5
1.2.2 Le jeu vidéo et l'apprentissage	7
1.2.3 L'anglais dans les jeux vidéo.....	8
1.2.4 Les différents types de jeux	9
1.2.5 Sélection de jeux : Minecraft, Fortnite et Roblox	9
1.2.6 Problématisation.....	10
1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche	11
1.3.1 Identification de la question de recherche	11
1.3.2 Objectifs de recherche.....	11
Chapitre 2. Méthodologie	11
2.1 Fondements méthodologiques	11
2.1.1 Recherche qualitative et quantitative.....	11
2.1.2 Démarche exploratoire	12
2.1.3 Approche inductive.....	12
2.2 Nature du corpus	12
2.2.1 Méthode de récolte de données : le questionnaire	12
2.2.2 Contenu et format du questionnaire	13
2.2.3 Méthode de récolte de données : l'observation.....	13
2.2.4 Grille d'observation.....	14
2.2.5 Approche du terrain.....	14
2.2.6 Code d'éthique de la recherche	16

2.3	Méthodes d'analyse des données	16
2.3.1	Traitement des données	16
2.3.2	Analyse des données	17
3.	Présentation et interprétation des résultats	17
3.1	Résultats obtenus	17
3.1.1	Résultats des questionnaires	17
3.1.2	Résultats des observations	24
3.2	Réponses aux questions de recherche	28
	Conclusion	30
	Références bibliographiques	32
	Annexes	35

Introduction

Selon l'enquête *Mike* (2019), seulement 12% des enfants de 6 à 13 ans ne joueraient jamais aux jeux vidéo et tous les autres en consommeraient, a minima, hebdomadairement. Cela démontre que nous vivons dans un monde de plus en plus connecté même si une connexion n'est pas indispensable pour jouer. Ce phénomène touche la majeure partie de la population de la Suisse. Chaque classe d'âge peut s'en retrouver affectée de quelque manière que ce soit. Les aînés se retrouvent en contact de matériel connecté de plus en plus régulièrement que ce soit afin d'assurer leur santé ou de leur permettre de maintenir plus aisément des liens avec leur famille. Grâce à ce même matériel, ils ont l'opportunité de rentrer dans le monde des jeux mobiles. Les adultes, de par leur carrière professionnelle, baignent eux aussi dans des instruments électroniques en tout genre qui peuvent avoir le même effet sur une potentielle entrée dans l'univers vidéoludique. Mais la génération qui semble la plus impactée est celle des enfants et des adolescents. En effet, ceux-ci sont nés dans ce qui semble être un nouveau monde. Cela se manifeste de plusieurs manières mais il est aisé d'observer de plus en plus d'élèves primaires possédant déjà leur propre smartphone ou encore les nombreuses discussions sur les jeux vidéo qui animent les récréés et dont j'ai pu être témoin lors de ma pratique professionnelle.

Les jeux vidéo sont devenus le quotidien de beaucoup de jeunes aujourd'hui. Cette thématique représente donc une part prépondérante de la vie des jeunes d'aujourd'hui. Mon expérience personnelle m'a également prouvé l'impact du monde vidéoludique sur ma vie. Une grande proportion des rencontres que j'ai pu faire, des savoirs que j'ai acquis ou encore de mes capacités linguistiques ont un lien direct ou indirect avec ma consommation des jeux vidéo. Ce que je suis aujourd'hui, je le dois, en partie, à cette passion qui m'anime encore.

En effet, ce travail fait écho à mon passé d'étudiant et d'élève et ceci est l'une des raisons principales pour lesquelles je souhaite réaliser cette recherche. En effet, durant ma scolarité, j'ai presque toujours joué aux jeux vidéo ou au moins été en contact avec le monde vidéoludique, par l'intermédiaire de vidéos ou d'autres médias. Ceci a constitué une part non-négligeable de mon développement personnel et cela également dans l'apprentissage des langues, en particulier, de l'anglais. N'ayant commencé l'apprentissage de cette langue uniquement en secondaire, c'est à ce moment que j'ai pu me rendre compte que j'avais certaines facilités, notamment communicatives et de compréhension. Instinctivement, j'ai associé cela à ma consommation de jeux vidéo, pratiquement le seul autre contact, avec la musique (avec laquelle mon rapport était moins proactif), que j'avais avec l'anglais durant cette période. Ceci m'a permis d'avoir un excellent niveau de maîtrise de cette langue qui, encore aujourd'hui, me tient beaucoup à cœur.

Dans notre société actuelle toujours plus motivée par la globalisation, les jeux vidéo n'échappent pas à la règle. Depuis leur création dans les années 50 mais surtout grâce à l'explosion de *Pong* (1972) dans les *Seventies*, la popularité de ce divertissement n'a cessé de grimper en flèche. Sa polyvalence ainsi que la large variété dont il fait preuve permet à toutes et à tous d'y trouver son compte. De nos jours, pratiquement tout le monde a déjà joué de près ou de loin à un jeu vidéo quel qu'il soit et peu importe le support ; smartphone, ordinateur, console, etc. Cette accessibilité peut, certes, représenter certains risques mais qui ne seront pas abordés dans ce travail et qui seraient plus adaptés à la rédaction d'une thèse. Cependant, ces risques pourraient être accompagnés de bienfaits dont certains ne sont probablement pas encore identifiés. C'est cela qui sera exploré dans ce mémoire. Existe-t-il un apport lexical des jeux

vidéo sur l'apprentissage et/ou l'acquisition d'une langue ? (Ici l'anglais en tant que L3 au niveau primaire). Peut-on s'en servir dans notre enseignement ? De quelle qualité est le lexique observé ? Ce sont les questions de recherche de départ qui seront plus abouties dans la suite de ce travail.

Plan de travail

En premier lieu, je chercherai à définir le problème qui se situe au centre de ce mémoire ainsi que les différents objectifs de recherche qui animeront ce travail. Pour cela, je définirai certains termes liés à l'apprentissage et à l'acquisition de l'anglais mais aussi au monde vidéoludique puis effectuerai une explication de ce qu'est un jeu vidéo afin que chacun puisse avoir les clés nécessaires à la compréhension de ce moyen de divertissement qui peut sembler flou lorsque nous n'y avons pas été plongés auparavant. Je résumerai ensuite ce qui est connu des liens entre les jeux vidéo et l'environnement scolaire de manière générale. Pour finir, j'établirai une présentation des types de jeux qui sont pertinents dans la récolte de données de ce travail, la place de l'anglais dans ceux-ci puis présenterai la sélection de trois œuvres qui, selon moi, pourraient s'avérer les plus responsables ou, a minima, les plus représentatives de l'apport que je cherche à démontrer.

Au sortir de la problématique, j'établirai ma question et mes objectifs de recherches qui serviront de bases à ce travail.

Dans la partie suivante consacrée à la méthodologie, je présenterai les deux méthodes de récolte de données que j'ai choisies et qui seront effectuées auprès de deux classes de 8^e de la Chaux-de-Fonds pour un total de 40 élèves ainsi que trois élèves du littoral neuchâtelois qui sont eux aussi en 8^e. D'un côté, un questionnaire sera transmis à deux classes correspondant aux critères voulus. Puis les trois élèves seront sujets à des observations, au domicile, de l'une de leur partie de jeu vidéo ainsi qu'une brève discussion sur leur ressenti.

Dans l'ultime partie de mon travail, je présenterai mes résultats obtenus afin de définir si un apport existe ou non, le définirai et tenterai de dégager des pistes dans une discussion qui pourrait aider mes futur·e·s collègues à se servir de cette thématique dans leur enseignement de l'anglais en tant que L3.

En conclusion, je mènerai une réflexion sur l'ensemble de mon travail, ce qu'il m'a apporté, les différentes limites que j'ai pu rencontrer et enfin des pistes d'approfondissement qui semblent se définir pour de futures recherches.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Importance de l'objet de recherche

Les jeux vidéo font aujourd'hui partie intégrante du quotidien des élèves. Comme le révèle l'enquête *Mike* (2019), un tiers des jeunes entre six et treize ans jouent chaque jour. Il est donc logique de penser que ce média influence grandement l'individu, son fonctionnement, sa personnalité et ses connaissances. Pour appuyer cela, l'exemple du sport comme autre passion est tout trouvé. Beaucoup de personnes se sont construites par leur pratique sportive ainsi que par la communauté avec laquelle elles partagent cette activité. L'art également est source d'influence pour chaque jeune qui en pratique une forme quelle qu'elle soit. Ceci pourrait donc représenter une généralité qui pourrait être étendue au jeu vidéo et à ses pratiquant-e-s.

Au vu de leur importance dans la vie des élèves ainsi que leur place grandissante dans la modernité de notre monde actuel, la thématique des jeux vidéo est absolument centrale. Au fil des recherches de littérature préexistantes dans le but de rédiger ce travail, j'ai pu me rendre compte du peu de ressources à disposition concernant ce sujet nouveau. Voilà donc une pierre qui peut être apportée à l'édifice de la recherche en éducation ; explorer de nouveaux domaines afin de leur trouver une utilité dans l'enseignement d'aujourd'hui et de demain. Des recherches ont été menées concernant l'apport du jeu vidéo en classe et d'un point de vue global de l'enseignement de disciplines en tout genre. Un terme a notamment été attribué à la pratique de jeux vidéo ludiques en classe, le « serious gaming » (Schmoll, 2017), concept qui sera examiné ci-dessous.

Existe-t-il un apport du jeu vidéo sur l'apprentissage et/ou l'acquisition de l'anglais ? Comment se manifeste cet apport ? Quel type de jeu est le plus pertinent pour apprendre la L3 ? Peut-on se servir de ces jeux dans son enseignement ?

Voici les questions établies précédemment qui, je l'espère, trouveront une réponse précise dans ce travail.

1.1.1 Présentation du problème

Depuis leur explosion dans les années 70, les jeux vidéo ont divisé les foules en raison de leurs avantages mais surtout leurs inconvénients. Il n'est pas rare de voir ce divertissement associé à de nombreux troubles, problèmes et accidents. Le nombre d'écrits et analyses sur la corrélation entre les jeux vidéo et la violence ne semble pas diminuer et cela même après la démocratisation globale de ce média. Cependant, Schmoll (2003) décrit l'avènement d'un jeu vidéo comme « l'émergence d'un espace de médiation » et n'affirme ni ne nie un lien entre jeu vidéo et violence (il prend comme exemple un attentat perpétré en 2002 en Allemagne).

Les jeux vidéo riment également pour beaucoup avec addiction. Les parents se morfondent du nombre d'heures passées par leurs enfants devant leurs écrans et pensent à l'addiction de manière immédiate. Néanmoins, le jeu vidéo, comme toute autre cause d'addiction, doit être observé par des spécialistes qui pourront émettre un diagnostic sur la réelle existence de cette addiction ou non. Mais le mal est déjà fait. Le monde vidéoludique a, pendant longtemps, été

diabolisé et placé au centre de nombreux problèmes mentaux et psychiques qui n'ont aucun lien avec la consommation de ce média.

Cette recherche ne portera pas sur les effets néfastes de cette pratique mais pourra les contrebalancer en cherchant à définir si un apport positif des jeux sur l'apprentissage de l'anglais existe. Puisqu'il a déjà été démontré (Alvarez, 2007) que le jeu vidéo pratiqué en classe aide à l'apprentissage en général, ce travail cherchera à définir si celui auquel les élèves jouent à la maison a un apport positif également.

Ce travail, en fonction de ses résultats, aura pour objectif supplémentaire de contribuer à la base de documentation nécessaire à la rédaction d'autres recherches sur le sujet.

1.1.2 Intérêt de l'objet de recherche

Les jeux vidéo occupant une place toujours plus importante dans le temps libre des élèves, ils constituent en une thématique pertinente, actuelle et intéressante à explorer.

Grâce à mon passé de grand consommateur de jeux, ce travail me permettra de voir plus clair sur l'impact qu'a pu avoir ma passion sur mon apprentissage de l'anglais et sur mon niveau actuel dans cette langue.

En tant que futur enseignant se destinant au cycle 2, je souhaite découvrir le plus possible dans cette recherche afin de me servir du jeu vidéo en classe mais aussi d'inviter les élèves ou même de suggérer aux parents ou non d'intégrer cette pratique dans les activités extrascolaires aidant à l'apprentissage de l'anglais hors de la classe. Lors de mes différentes pratiques professionnelles, j'ai eu la chance d'échanger avec quelques élèves sur leur pratique du jeu vidéo. Souvent, certains se donnent rendez-vous après les cours afin de passer des moments de jeu et d'autres encore racontent leur meilleurs moments ou exploits à leurs camarades.

Au vu du peu de documentation préexistante à ce sujet, j'ai grand espoir que les données, résultats et autres conclusions apportés par mon travail pourront être utiles à d'autres chercheurs et chercheuses qui voudraient se pencher sur ce sujet si vaste afin de l'approfondir.

1.2 État de la question

Afin de comprendre les différentes thématiques et les enjeux qui régiront ce travail, il est nécessaire de définir certains termes qui accompagneront la lecture de ce travail et qu'il convient donc d'explicitier.

Pour cela, il sera essentiel de séparer les choses en deux axes. D'un côté, ce qui a attiré à la linguistique et l'apprentissage. De l'autre, ce qui concerne les jeux vidéo.

Dans un second temps, les bases nécessaires de cette recherche seront définies. Celles-ci font référence à nouveau aux jeux vidéo, qui demandent de la clarté pour les lecteurs les moins avertis. Puis, seront explorés les liens entre enseignement et monde vidéoludique ainsi que ce qui va être au centre de ce travail ; l'anglais dans les jeux ainsi que la sélection de certaines œuvres qui a été réalisée.

1.2.1 Quelques définitions : acquisition et apprentissage, apport lexical et grammatical, jeux vidéo, « serious gaming »

Voici les définitions de certains termes qui seront utilisés à de nombreuses reprises dans la suite de ce travail.

1.2.1.a Acquisition et apprentissage

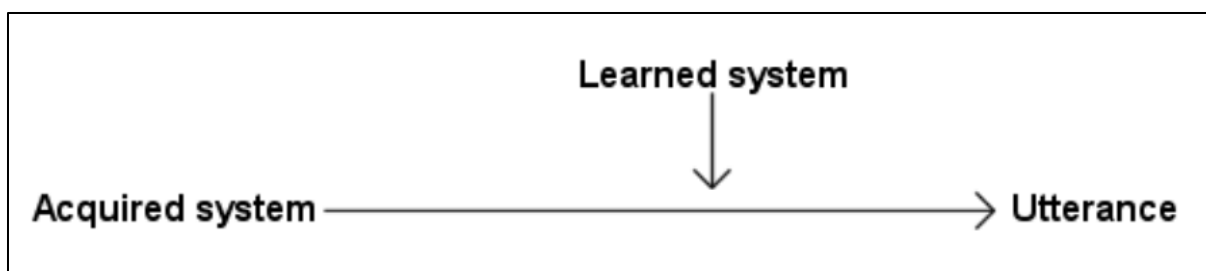
Afin d'exprimer la différence entre l'acquisition et l'apprentissage d'un langage, les théories de Krashen (1981, traduction libre) sur l'acquisition d'une seconde langue (en particulier ici, une troisième) serviront de base solide.

Krashen dit que l'acquisition d'un langage « requiert des interactions qui ont du sens dans la langue cible – de la communication naturelle » (1981, p.1). Cela est similaire à la manière dont un nouveau-né ou un enfant intègre sa langue maternelle. Cette acquisition a lieu à force de rencontrer le langage cible de manière naturelle et dans un contexte ou une situation qui le nécessitent. « La correction des erreurs et l'enseignement explicite des règles ne sont pas pertinents dans l'acquisition d'une langue. Cependant, les personnes dont la langue maternelle est la langue cible peuvent adapter leur langage afin de les aider à comprendre ». L'acquisition ne se base donc pas sur la grammaire, les règles et le « par cœur » mais plus sur de la communication et le contact répété avec la langue cible afin de pouvoir réinvestir ce qu'ils ont vécu dans leur propre communication dans la L2 ou la L3.

L'apprentissage doit, quant à lui, être intégré en simultané de l'acquisition et se concentre sur ce que ne travaille pas l'acquisition : les règles grammaticales et orthographiques ainsi que la correction des erreurs. « La correction des erreurs est maintenue afin d'aider l'apprenant à atteindre une représentation mentale correcte de la généralité linguistique » (Krashen, 1981, p.2). L'apprentissage semble débiter plutôt par des schémas et règles simples à mémoriser avant de passer par des choses plus complexes. Le degré de complexité de l'apprentissage d'une langue va de pair avec le degré de complexité de celle-ci. Plus le système linguistique est intriqué, plus cela demandera de temps à l'apprenant·e pour maîtriser ses fondements.

Ce que conclut Krashen est que l'apprentissage et donc les règles d'une langue, viennent modifier directement ce qui a été acquis au préalable par de la communication. L'acquisition permet donc de communiquer alors que l'apprentissage lui apporte la saveur et les nuances nécessaires à une pleine maîtrise de la langue. L'acquisition va donc apporter sa fluidité à un·e apprenant·e en l'aidant à intégrer un corpus dont iel pourra se resservir aisément. L'apprentissage, quant à lui, va assurer la maîtrise correcte de la langue.

Figure 1: Krashen, 1981, p.2



1.2.1.b Apport lexical et grammatical

L'apport potentiel que peut avoir le jeu vidéo sur l'apprentissage de l'anglais peut se constituer en un apport lexical ou grammatical. L'apport lexical d'une tâche correspond au vocabulaire que l'élève pourrait être amené à rencontrer. Ceci fait directement référence à l'acquisition telle que présentée précédemment. L'apport grammatical, quant à lui, est centré sur les règles grammaticales ainsi que la syntaxe que l'élève va rencontrer et appréhender dans son activité. L'apprentissage décrit par Krashen (1981) est ici au centre de cet apport.

Ce travail aura donc parmi ses objectifs, si apport il y a, de définir si l'apport est lexical ou grammatical ; ce qui revient donc à déterminer quid de l'acquisition ou de l'apprentissage est le plus impacté par la consommation de jeux vidéo. A priori et jusqu'à preuve du contraire, l'aspect lexical devrait être le plus touché et constituera le noyau dur de cette recherche. Cependant, l'aspect grammatical ne sera pas complètement abandonné et sera également observé mais avec une importance moindre.

Il y a fort à parier que lors de ce travail la grammaire qui sera rencontrée sera plus descriptive que prescriptive (Hinkel, 2018). La grammaire prescriptive décrit la grammaire telle qu'elle est apprise et présente dans la classe. Tandis que la grammaire descriptive correspond à celle qui est utilisée par les locuteurs d'une langue. Puisque les observations qui auront lieu lors de cette recherche concernent les jeux vidéo tels que pratiqués au domicile, il est plus que probable que les élèves s'affranchissent des « codes » de la langue mais priorisent un usage plus pratique et informel.

1.2.1.c Jeux vidéo

Jouer un plombier italien sauvant une princesse (*Super Mario Bros*, 1985), ressentir les frissons de la vitesse dans le confort de son canapé (*Gran Turismo*, 1997) ou encore reproduire le débarquement de Normandie le plus fidèlement possible (*Medal of Honor*, 1999), tout cela et bien plus peut être réalisé à l'aide des jeux vidéo. La variété de ce divertissement est telle que chaque joueur et joueuse peut trouver un genre qui lui plait.

Il existe de nombreux points forts qui ont fait du jeu vidéo l'un des divertissements les plus populaires de notre époque. Cependant, celui qui semble le plus notoire est le sentiment d'immersion qui plonge les joueurs et joueuses dans une véritable expérience interactive même si, flairant les bénéfices à faire, les grandes entreprises tendent à remplacer cette expérience par une forme d'addiction et de boucle donc il est difficile de se sortir (récompenses liées au temps passé sur le jeu, événements rares et temporaires à ne pas manquer, ouverture de coffres similaires à du casino, etc.) et qui vont manipuler le joueur en appuyant sur la dopamine que

celui-ci ressent. Le fait d'être aux commandes de sa propre histoire et de pouvoir la manier à sa guise par ses actions attire de nombreuses personnes qui cherchent à s'évader de leur quotidien et de vivre des aventures diverses et variées.

Les jeux vidéo existent sur de nombreux supports. Dans l'imaginaire collectif, les « vrais » jeux sont ceux auxquels il est possible de jouer sur sa télévision ou sur l'écran de son ordinateur. Mais les jeux mobiles présents sur smartphone correspondent également à cette catégorie et semblent être plus adaptés à une consommation brève de ce divertissement sans devoir se limiter à son utilisation dans le confort de son salon. Pour cette étude, chacun de ces supports peuvent se révéler utiles. Cependant, l'accent sera mis sur les jeux disponibles sur console ou ordinateur puisque c'est, ceux-ci, qui ont le langage en leur centre mais également car cela facilitera les observations qui auront lieu sur un support plus grand.

Pour conclure, le jeu vidéo possède de multiples formes et c'est pour cette raison qu'il est si populaire chez les jeunes qui y trouvent leur compte et peuvent y vivre leur propre histoire.

1.2.1.d « Serious gaming »

Le « serious gaming » ou « serious game » décrit l'application du jeu (*Game*) dans des apprentissages plus sérieux (*Serious*) comme le nom l'indique. Ce terme a été utilisé pour la première fois par C. Abt en 1970. Alvarez (2007) met en relation le jeu vidéo et son utilisation dans un contexte parascolaire. Cela ne peut être directement relié au sujet de cette recherche car la question principale se base sur les jeux à la maison. Il en énonce les bienfaits et promeut son utilisation comme l'un des médias les plus intéressants à pratiquer en classe grâce à son immersion et son interactivité.

1.2.1.e Approche actionnelle

Le principe d'approche actionnelle est celui qui est le plus répandu aujourd'hui. Cette approche a été conceptualisée notamment par le Conseil de l'Europe notamment au travers du CECRL (2001). Comme son nom l'indique, cette façon d'envisager l'enseignement d'une langue est avant tout orientée vers l'action. Dans ce sens, l'apprentissage a lieu au sein de tâches où la pratique communicative est authentique. « L'accent est mis sur l'autonomie et l'authenticité des ressources, des thèmes et des pratiques ». Il est donc simple de faire un parallèle avec la langue telle qu'utilisée dans la pratique du jeu vidéo. Son usage est autonome et authentique car pour mener à bien le but de certains jeux, l'élève parle cette langue de manière active. C'est à l'élève de trouver (par le biais d'autres joueurs ou du jeu lui-même) ou de créer la manière de communiquer qui lui permettra d'arriver à ses fins. C'est pour cette raison que l'un des points les plus importants de l'approche actionnelle se retrouve dans la pratique vidéoludique : la motivation. C'est grâce à cette motivation que l'élève va entrer en action et mobiliser ses connaissances linguistiques. Enfin, la motivation est avec la confiance en soi et l'anxiété (ou son absence) les variables affectives principales que Krashen (1982) définit comme des « filtres affectifs » pouvant entraver l'acquisition d'une langue. Le jeu comme le jeu vidéo permet à ses joueurs de s'affranchir de ces filtres et donc d'acquérir pleinement certains « inputs ».

1.2.2 Le jeu vidéo et l'apprentissage

Comme Alvarez (2007) l'a démontré, le « serious gaming » est un atout majeur dans l'enseignement moderne. Le jeu vidéo peut être utilisé dans une grande majorité des domaines disciplinaires scolaires et cela sous plusieurs formes. Pêle-mêle peuvent être cités ; *Minecraft* (2011) et d'autre jeux multijoueur à monde ouvert qui ont remplacé des cours sur la gestion de projet lors du confinement (Lépinard, 2021), *Tetris* (1984) qui participe à améliorer l'attention

visuelle de ses joueurs (Bavelier, 2007) ainsi que *Crusader King 2* (2012) comme outil de médiation en histoire (Dussarps, 2020). L'objectif de cette recherche sera d'investiguer si l'anglais n'échappe pas à cette règle. Ayad & Brihmouche (2021), pour leur part, définissent le jeu vidéo comme un grand modérateur de stress pour les étudiants algériens apprenant l'anglais. Ceci pourrait donc être transposable à nos élèves, à leur échelle, qui seront eux aussi potentiellement plus à l'aise dans la pratique de la L3, à domicile et à l'école.

Finalement, il est essentiel de noter que les jeux vidéo peuvent englober les quatre compétences clés de l'apprentissage d'une langue ; la communication orale avec d'autres joueurs comportent la production et la compréhension orale, les dialogues exclusifs au scénario d'un jeu a attrait à la compréhension écrite ou orale (voire les deux à la fois) selon leur format, et pour finir la production écrite est moins présente bien que pouvant apparaître sous la forme d'un *chat* à l'aide du quel les joueurs et joueuses pourraient communiquer à l'écrit ou encore dans l'écriture de consignes dans des jeux plus créatifs. Il faut toutefois faire attention aux jeux vidéo qui ne requièrent pas réellement de langage (comme *Mario* par exemple).

1.2.3 L'anglais dans les jeux vidéo

L'anglais dans les jeux vidéo est visible dans deux axes distincts qui découlent chacun de leur production en tant que telle ; la communication, et la langue de production qui va définir le vocabulaire du jeu en question.

Les jeux vidéo sont aujourd'hui loin de l'image que pouvait ou peut s'en faire l'imaginaire collectif notamment au travers des médias dits *mainstream* (journaux, journal télévisé, reportages, etc.). Ils sont passés d'une passion purement solitaire à un vrai divertissement social. Les élèves se réunissent et se donnent rendez-vous afin de partager des moments de jeu qui sont, pour eux-elles, palpitants. Iels doivent collaborer, s'entraider, se transmettre des informations mais aussi parfois se trahir, ruser et user de stratégie afin de remporter la victoire face à ses ami·e·s. Tout cela est motivé par la communication entre les joueurs et joueuses.

Bien souvent, les jeunes se retrouvent dans des parties avec des inconnu·es qui, parfois, ne parlent pas leur langue. Dans ces situations-là, il existe peu de solutions même si certains jeux peuvent présenter un traducteur. Certains jeux mettent en place des *emotes* qui permettent de communiquer sans passer par le langage oral. Ces *emotes* peuvent s'apparenter à des gestes qu'un·e élève pourrait effectuer en classe afin de se faire comprendre dans une autre langue mais représente un obstacle dans cette recherche. Celles-ci *parasitent* cette étude en empêchant les jeunes d'user de leurs capacités linguistiques. Mais puisque ces *emotes* sont limitées par ce qui a été prévu à l'origine par l'éditeur des jeux, la plupart du temps, la solution privilégiée est celle de choisir et de parler la langue universelle dans le monde vidéoludique, l'anglais. Les joueurs et joueuses se débrouillent comme iels le peuvent avec ce qu'iels savent pour se faire comprendre. Cela sera l'un des axes observés dans ce travail.

Ensuite, l'anglais est également mobilisé car il s'agit de la langue dans laquelle a été produite le jeu. Comme le langage vidéoludique universel est l'anglais et que les principaux producteurs de jeux sont anglophones, il est tout naturel que ce soit cette langue qui apparaisse le plus dans ce divertissement. Parfois, certains jeux ne sont pas du tout traduits et conservent donc l'entièreté de leur vocabulaire et de leur lexique dans la langue d'origine. Lorsque les textes ne sont pas traduits en français, les jeunes n'ont pas d'autre choix que de les lire et essayer de les comprendre en anglais ou de les traduire avec les outils à leur disposition.

C'est pour ces différentes raisons, mais aussi grâce à la pluri culturalité des joueurs.joueuses, que l'anglais présent dans les jeux vidéo devrait plus s'apparenter à de la grammaire descriptive mentionnée plus tôt. Il est même envisageable que nous assistions à l'avènement d'une nouvelle variété d'anglais.

Ces deux axes seront étudiés auprès des élèves qui feront l'objet de cette recherche, notamment grâce aux types de jeux qui ont été choisis.

1.2.4 Les différents types de jeux

Certains types de jeux aux profils très différents comportent et concernent différents aspects du langage et consisteront, ici, en une liste non-exhaustive.

Dans un premier temps, tout type de jeux disponible en multijoueur en ligne est centrée autour de la communication entre les joueurs et joueuses qui les pratiquent. Ceux-ci sont les plus pertinents à analyser dans l'optique d'un enseignement actionnel où communiquer est essentiel.

Dans un second temps, d'autres types de jeux peuvent présenter des avantages qui leur sont propres mais qu'ils peuvent également partager avec d'autres titres n'appartenant pas au même genre. Les jeux de types « résolution d'énigmes » sont souvent basés sur de la réflexion à la fois basée sur l'aspect visuel ou textuel qu'ils proposent au travers de leur *gameplay* (mélange entre scénario et mode de jeu). Le langage y est donc indispensable. Cependant, ce type de jeux est souvent celui qui bénéficie des traductions les plus poussées en raison de leur nature d'énigme à résoudre et donc de précision dans leur compréhension.

Les *RPG* (*Role Player Game*) se concentrent sur l'immersion du joueur dans une histoire qui peut être plus ou moins complexe. Le langage est encore une fois central et certains éléments de ces jeux (voire l'entièreté de ceux-ci) peuvent demeurer dans la langue d'origine ou dans la langue universelle, l'anglais.

Les jeux dits *sandbox* correspondent à une catégorie de jeux très vaste qui fait appel à l'imagination et la créativité des joueurs et joueuses. Les créations qui ont pu être réalisées ont la possibilité d'être publiées en ligne et visitées par d'autres joueurs. Par cette « ultra-connectivité », une grande partie des œuvres de ce genre demeure en anglais afin de rester accessible au plus grand nombre. Ces jeux sont souvent jouables en ligne et présentent un vocabulaire qui peut être plus ou moins poussé et précis. Ils couvrent donc à la fois l'aspect production et compréhension du langage et sont donc plus que pertinents dans cette recherche.

1.2.5 Sélection de jeux : Minecraft, Fortnite et Roblox

Grâce aux résultats de l'enquête *Mike* (2019) ainsi qu'aux expériences vécues sur le terrain notamment au cours de discussions avec différents élèves, un corpus de trois jeux vidéo a pu être constitué. *Mike* liste ces œuvres comme étant parmi les plus jouées et connues des jeunes de six à treize ans. Il y a plusieurs raisons à cela mais la première consiste en la gratuité relative de ceux-ci. *Fortnite* (2017) et *Roblox* (2006) sont complètement gratuits et donc accessibles à un grand nombre d'élèves. *Minecraft* (2011) possède également une version gratuite et, dans sa version complète, représente un coût peu élevé par rapport au reste de l'industrie vidéoludique, surtout au vu de tout ce que ce jeu comporte en son sein. Outre leur gratuité, ces trois titres sont disponibles sur tous les supports existants : consoles en tout genre, ordinateur et même smartphones. De par leur accessibilité et leurs qualités, ils font partie des divertissements

préférés des élèves et sont souvent au centre des discussions dans les cours de récré. Ces trois jeux ont également tous l'option et/ou la vocation d'être pratiqués à plusieurs, avec des ami·es ou des inconnu·es.

Minecraft (2011) est l'un des jeux vidéo les plus vendus et les plus populaires de l'histoire. Celui-ci s'est vendu à trois-cent-cinquante millions d'exemplaires et occupe depuis longtemps la première place du classement en termes de ventes. Il s'agit d'un jeu *sandbox*. Il est même considéré comme la base de ce genre même s'il ne l'a pas créé (le jeu suivant est plus ancien mais n'avait pas la même notoriété) et beaucoup d'autres œuvres s'en sont inspiré par la suite. À l'aide d'*items* (anglicisme présent dans le jeu), les joueurs et joueuses sont invité·es à créer un monde de toutes pièces dans un univers cubique. Grâce aux possibilités presque infinies d'éléments qu'il offre, ce jeu représente une véritable mine d'or de lexique (tel que *sword, bow and arrow, seeds, wood, planks, stone, iron, etc.*) à acquérir au travers de l'éventail d'objets à disposition. Au-delà des parties dites *solo*, les jeunes peuvent également se réunir dans des serveurs multijoueur dont le concept est de jouer avec plusieurs dizaines d'autres joueurs et joueuses réparti·es dans le monde entier. Sur ces serveurs remplis de mini-jeux, les individus communiquent à l'aide d'un *chat* dont la langue principale est l'anglais. Les mini jeux également présentent des titres et des règles rédigées dans la langue de Shakespeare.

Sont entendues par « mini-jeux » des activités internes au jeu et qui ne représentent pas son usage initial. Par exemple, dans *Minecraft*, de nombreux jeux similaires au *Pictionary* (1985) ont vu le jour grâce à l'outil de création présent dans le jeu. Sont également trouvables des mini-jeux de course de bateaux, de bataille navale ou encore des mini-jeux de survie comparables aux nombreuses émissions télévisées dont l'objectif est d'être le dernier sur une île.

Roblox (2006) est également un jeu *sandbox*. À l'instar des serveurs en ligne de *Minecraft*, ce titre est un formidable outil de création de mini-jeux multijoueur en ligne. Des centaines de personnes peuvent jouer ensemble et en simultané aux mêmes créations et ainsi communiquer lors de leurs parties. Ces mini-jeux sont également la plupart du temps en anglais car les créateurs et créatrices privilégient cette langue afin de rendre leur production accessible au plus grand nombre.

Pour finir, *Fortnite* (2017) fait partie de la catégorie des *Battle Royale*. L'objectif de ces jeux est simple ; en solo ou en équipe, il faut être le dernier survivant d'une île sur laquelle sont largué·es cent autres joueurs et joueuses. Afin de remporter la victoire, la communication avec ses allié·es est essentielle et se fait, à nouveau, majoritairement en anglais lorsque cela est possible. Outre la communication, certains noms de bonus à récupérer ou de lieux ont été rendus célèbres dans leur terminologie anglaise. Il est notamment question de *shields, Tomato Town, Leaky Lake* ou encore la légendaire *Tilted Town*.

1.2.6 Problématisation

Comme cette problématique a pu le démontrer, ce travail de recherche est extrêmement vaste et possède de nombreuses variables pour lesquelles il a fallu faire des choix ainsi que les argumenter. Il est néanmoins indéniable que les jeux vidéo ont un apport sur l'enseignement en général tel que présenté plus haut. Ce que je me demande désormais est de savoir si leur apport s'étend également à l'apprentissage d'une langue, en particulier l'anglais. Mais aussi de savoir sous quelle forme se manifeste cet apport supposé ainsi que l'influence et les bénéfices qu'il peut apporter en classe.

Comme nous l'avons vu, peu de recherches se sont penchées sur la question pour le moment. Certaines ont gravité autour de cette thématique sans jamais y entrer complètement ce qui sera mon but dans ce travail.

1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Les différentes questions de recherches qui me sont apparues lors de mon investigation sont déjà apparues en filigrane ou de manière plus explicite dans les précédentes parties de cet écrit. Cependant, les voici de manière plus lisible :

Question principale :

Existe-t-il un apport lexical des jeux vidéo sur l'apprentissage et/ou l'acquisition de la L3 ?

Sous-questions :

- **Peut-on mobiliser cette thématique dans le contexte de son enseignement de l'anglais ?**
- **De quelle qualité est ce lexique potentiel ? Est-il avancé ou non ?**
- **Quels autres facteurs entrent en ligne de compte dans ce potentiel apport ?**

1.3.2 Objectifs de recherche

Dans un premier temps, mon objectif principal sera **d'explorer si l'apport lexical supposé dans ce travail existe réellement** à l'aide des questionnaires et observations menés auprès des élèves apprenant l'anglais.

Ensuite et pour finir, je tenterai de **donner des clés aux enseignant-es** dans le but de se servir de ces résultats dans leur enseignement de l'anglais afin de le rendre toujours plus efficace.

La partie suivante présentera la méthodologie adoptée afin de répondre à cette problématique.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative et quantitative

La recherche qualitative vise avant tout à « comprendre la réalité » (Poisson, 1983). Dans son article, l'auteur nous explique que « les chercheurs « qualitatifs » devraient réaliser que leurs données sont probablement inadéquates pour déterminer avec certitude dans quelle mesure un phénomène est probable ». Cela signifie qu'un travail mixte tel que celui qui est mené en ce moment-même a pour but principal d'effectuer une triangulation entre certaines données qualitatives et quantitatives ainsi qu'avec la théorie ou les hypothèses qui les motivent. La

probabilité ou la récurrence du dit phénomène ne peut être investiguée que par une recherche dite quantitative.

Comme mentionné, ce travail possède une visée principalement qualitative. L'accent sera fait sur le vécu des élèves, sur leur expérience de joueurs.joueuses ainsi que sur leur ressenti. Différents points de vue seront abordés dans cet écrit. Cela est notamment dû à la grande diversité de consommation du média du jeu vidéo par les jeunes. Cependant, une part de ce travail nous fournira également quelques données quantitatives qui serviront à retranscrire la régularité de la pratique du jeu vidéo pour l'échantillon ciblé au travers du questionnaire ainsi que le nombre d'occurrences de mots anglophones rencontrés lors des observations.

2.1.2 Démarche exploratoire

Comme cela a déjà été établi dans la problématique, ce travail est à portée exploratoire. Aucune recherche n'a été menée sur cette thématique précise. La démarche exploratoire a pour objectif l'étude de nouveaux phénomènes (Marshall & Rossmann, 2014). Cela signifie que ce travail pourrait donner quelques repères pour une quelconque recherche future sur le sujet. C'est également pour cette raison que trouver des sources ou de la documentation lors de la rédaction de ce mémoire fut si difficile.

2.1.3 Approche inductive

Comme décrite par Blais et Martineau (2006, p.3), « l'analyse inductive est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche ». Il s'agit ici de l'approche à privilégier car elle permet de condenser des données brutes en les résumant, d'établir des liens entre ces données et les objectifs de recherche ainsi que de « développer un cadre de référence ou un modèle à partir de nouvelles catégories émergentes ». Comme il est ici constatable et comme le confirment Blais et Martineau, l'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature.

2.2 *Nature du corpus*

2.2.1 Méthode de récolte de données : le questionnaire

Deux des trois grandes méthodes de récolte de données seront présentes dans ce travail, le questionnaire dans un premier temps, puis l'observation. Le questionnaire permet de récolter des données en grand nombre et avec une facilité relative. De manière usuelle, ces données sont de type quantitatif. Cependant, il incombe au chercheur de rédiger les questions contenues dans le questionnaire et ainsi de décider de la visée quantitative ou qualitative de sa méthode. Pour une recherche de cette ampleur, il est généralement admis qu'un questionnaire récoltant cent réponses devient significatif. Malheureusement, comme cela sera discuté dans les limites du travail, seuls quarante réponses ont pu être obtenues. Cela ne veut pas dire que les résultats sont caduques mais ils devront cependant être remis dans ce contexte.

2.2.2 Contenu et format du questionnaire

Le questionnaire utilisé lors de ce travail a été créé et transmis par *Google Form*. Il s'agissait de l'un des outils les plus simples d'utilisation pour la réalisation de ce type de méthode. Cela a également simplifié sa transmission. En effet, l'échantillon visé lors de l'envoi de ce questionnaire est constitué de quarante élèves de classes de 8^e à la Chaux-de-Fonds. *Google Form* semblait être ce qui se faisait de mieux et de plus clair afin d'obtenir des réponses de la part d'élèves de ces degrés. Ce questionnaire mélangeait plusieurs types de questions afin d'obtenir des données diverses sur cette thématique. Il est constitué de questions fermées en majorité, de quelques questions ouvertes ainsi que d'échelles de Likert qui consistaient en une question présentant plusieurs cases dont une à cocher. Un bon exemple serait une échelle de satisfaction (Très satisfait – Satisfait – Peu satisfait – Insatisfait). De manière générale, une possibilité de réponse neutre y a été incluse afin de correspondre à tous·tes les participant·es. Afin d'être également en accord avec la population ciblée, le tutoiement a été employé dans le questionnaire afin de s'adresser de manière plus naturelle aux élèves.

Puisque ce sont des élèves qui ont répondu à ce questionnaire (ainsi qu'aux observations par la suite), une fiche d'information a été envoyée aux parents afin d'expliquer ce qu'est la recherche en question, en quoi la participation de leurs enfants a aidé à constituer une bonne base de données mais aussi, et surtout, d'obtenir le consentement nécessaire pour que le questionnaire soit rempli ainsi que de potentielles disponibilités pour une observation à domicile.

Cependant, cette méthode telle qu'elle a été employée ici présentait un risque. En effet, ces données ont été « self-reported ». Cela signifie que les données ont été transmises par la parole des élèves qui auraient donc pu modifier ou omettre certains éléments. Il était donc primordial de garder ceci à l'esprit lors de l'analyse des résultats. Gonyea (2005) parle notamment des risques et de la difficulté des sujets à rendre compte de leurs propres capacités. C'est pour cette raison qu'une deuxième méthode ne contenant pas ce problème a été privilégiée.

2.2.3 Méthode de récolte de données : l'observation

La seconde méthode de récolte de données de cette recherche était l'observation. Celle-ci a fait suite au questionnaire car c'est au travers de ce dernier qu'ont été récoltés les contacts d'élèves et parents consentant à participer aux observations. Cette méthode présentait un énorme avantage pour ce travail, montrer la consommation des jeux vidéo dans le milieu réel des élèves. Cela avait comme avantage d'être au plus proche de ce qu'ils vivent au quotidien dans leur pratique. Il fallait donc, dans l'idéal, que ces observations aient lieu au domicile des élèves. Ce qui a pu être le cas. L'avantage qu'avaient les observations dans cette recherche est de venir contrebalancer l'aspect « self-reported » des données puisque le chercheur a pu vérifier par lui-même ce que les élèves ont répondu au questionnaire.

Ces observations ont été au nombre de trois et chacune a consisté en l'observation et l'enregistrement (afin de pouvoir y revenir lors de l'analyse) d'un moment de pratique de jeu vidéo. Afin d'assurer l'authenticité de ce moment de jeu, l'œuvre sélectionnée a pu être suggérée par l'élève afin d'être sûr que le jeu lui plaise et que l'implication soit maximale. Le chercheur doit évidemment approuver ce choix afin que cela corresponde à ce qu'il souhaitait observer. À nouveau pour maximiser l'implication des participants, la partie observée ne devait pas être trop longue. La durée idéale se situait entre une quinzaine et une trentaine de minutes afin que cela soit agréable pour le·la joueur·joueuse ainsi que pour le chercheur.

Il est important de noter que dans le cadre de cette recherche, mon frère a fait partie des élèves observés. En effet, il correspondait à l'âge requis puisqu'il était en 8^e et consommait des jeux vidéo de manière très modérée et qui pouvait varier entre hebdomadaire et mensuelle voire moins régulièrement. Ceci a permis de contrebalancer avec les deux autres élèves qui avaient, eux, une consommation un peu plus conséquente (bi-hebdomadaire d'un côté et quotidienne de l'autre). En sachant cela, il a fallu prêter une attention toute particulière aux risques que représentaient le fait d'avoir un membre de sa propre famille comme sujet de recherche. L'effet *Hawthorne* (Dickson & Roethlisberger, 1939) décrit le phénomène qui peut amener le sujet d'une recherche à modifier son comportement afin de correspondre aux attentes du chercheur. Au préalable de cette observation, il a été nécessaire de parler au sujet et de lui préciser que rien n'était attendu de lui et qu'il devait se contenter d'agir et de jouer naturellement.

2.2.4 Grille d'observation

A l'origine, la grille d'observation devait être constituée en fonction des réponses des participants au questionnaire. Cela aurait servi à cibler plus facilement les attentes en fonction de ce qui doit être observé afin d'appuyer, contredire ou compléter les données obtenues au préalable durant la première méthode. Malheureusement, dû aux contraintes de temps liées à la diffusion et la complétion du questionnaire, une grille d'observation a dû être créée avant même le premier questionnaire rempli. Cette grille était donc moins précise mais a permis de récolter des données qui avaient du sens seules. Dans un premier temps, une case devait être cochée concernant la manière dont les parties se déroulaient (entièrement en anglais, jeu avec occurrences d'anglais ou jeu en français et occurrences d'anglais venant du sujet uniquement). A côté de cela a été inscrit le nom du jeu choisi par l'élève. Ensuite, un tableau a été disposé afin d'y inscrire le terme anglophone, si celui-ci était oral ou écrit ainsi que le nombre d'occurrences lors des trente minutes. Ensuite, deux parties ont été dédiées à des questions ouvertes. L'une était disponible afin de noter si des apports grammaticaux étaient à noter. Et l'autre était une case où noter tout autre type d'information concernant la consommation des élèves et d'autres renseignements (habitudes de jeu, lien avec l'anglais, communication en multijoueur, contexte social, observations générales, etc.). Afin de découvrir cette grille, veuillez vous référer à l'annexe 3 de ce travail.

2.2.5 Approche du terrain

2.2.5.a Échantillon

Comme cela a été brièvement abordé précédemment, l'échantillon de participants nécessaires à cette recherche était composé d'élèves de huitième année du canton de Neuchâtel. Ce degré a été déterminé par un critère simple et logique ; il fallait que les jeunes auprès desquels les données sont récoltées apprennent l'anglais à l'école.

Le questionnaire dans un premier temps aurait dû récolter une centaine de réponses afin que les données présentées soient significatives. Cela constituait environ cinq classes de 8^e dans lesquelles chaque élève aurait répondu. Puisque leur réponse à ce questionnaire n'était pas garantie, le maximum de classes disponibles a été contacté, c'est-à-dire un peu plus de cinq afin d'assurer les cent réponses. Cela n'aurait servi qu'à renforcer encore plus la valeur des données récoltées ainsi que de les rendre d'autant plus représentatives. L'avantage de contacter des directions (et donc des classes) était de permettre d'avoir un nombre approximativement équivalent de garçons et de filles dans les réponses. La passion vidéoludique étant légèrement

moins développée chez ces dernières, cela permettait d'observer si des différences peuvent s'opérer entre les genres des élèves. Malheureusement, seules quarante réponses ont pu être obtenue au lieu des cent prévues à l'origine.

Pour les observations, un contact avec trois élèves différents était requis afin d'obtenir des résultats probants. L'idéal aurait été de pouvoir observer les deux genres différents mais également de mélanger les pratiques vidéoludiques des élèves. Cela a été le cas car l'un d'entre eux jouait quotidiennement, un autre hebdomadairement et enfin le dernier de manière moins régulière.

2.2.5.b Recherche et contact des participants

Le contact avec les classes s'est effectué de deux manières principales. La première, grâce aux relations qui ont pu être forgées avec différents enseignant·es ou membres des directions lors des pratiques professionnelles et avec lesquels·elles le contact a été maintenu. Grâce à cette proximité relative, il était plus facile de s'assurer que le ou la titulaire accorde un moment lors de ses périodes pour que les élèves répondent au questionnaire (d'où le fait qu'il ne doive pas être trop long). Deuxièmement, une prise de contact a eu lieu avec une grande partie (environ la moitié) des centres scolaires du canton de Neuchâtel. Le nombre de classes pouvant répondre était plus vaste mais l'assurance qu'ils le fassent réellement était moindre. C'est pour cette raison, qu'il a été demandé aux directions qu'elles transmettent les coordonnées des enseignant·es souhaitant participer afin de rendre la transmission des informations plus aisée. Cela ne s'est pas passé comme prévu et une autre solution a dû être privilégiée : faire passer les questionnaires à deux classes au sein desquelles j'ai effectué un stage.

Afin d'obtenir les contacts des participants de l'observation, une fiche d'information sur le travail accompagnée d'un coupon a été transmise. À l'aide de celui-ci, les parents des élèves ont dû dire si leur enfant était disponible pour une observation ultérieure ainsi que la façon de les joindre le cas échéant.

2.2.5.c Critères de sélection des élèves pour l'observation

Afin de s'assurer que les élèves choisis pour l'observation correspondaient aux critères requis, le questionnaire ne pouvait être anonymisé car les noms étaient nécessaires pour les contacter à l'avenir. Il fallait donc expliquer cela clairement dans la fiche d'information demandant le consentement de participation aux parents tout en leur précisant que le nom de leur enfant ne paraîtrait dans aucune donnée ni dans aucun travail. Les élèves auraient ensuite été choisis en fonction de leurs réponses au questionnaire afin d'observer trois profils différents tels que décrit plus tôt ; un·e enfant jouant quotidiennement, un·e autre hebdomadairement et pour finir le·la troisième de manière moins régulière.

2.2.5.d Cadre spatio-temporel

Le temps consacré à cette collecte de données a été quelque peu particulier. En effet, les observations ont eu lieu environ deux ans avant la finalisation de ce travail (janvier 2024) alors que les questionnaires sont, quant à eux, plus récents (novembre 2025). Cela s'explique par un arrêt médical survenu lors de ma formation et qui a duré de mars 2024 à août 2025. C'est pour cette raison qu'il y a autant d'écart entre certaines étapes mais aussi quelques modifications sur les documents présents en annexe (par exemple le nom de la classe). Je tiens cependant à

préciser que ceci n'affecte en rien les données qui ont été conservées en leur intégralité malgré ce hiatus.

Ce travail a donc été majoritairement réalisé lors de l'année scolaire 2023-2024. La phase de récolte de données était initialement prévue en début d'année 2024. Cela a pu être le cas pour les observations. Le contact de ces élèves a été obtenu par le biais du secrétariat du Cercle Scolaire des C*** qui avait été contacté à cet effet. Il s'agit donc d'élèves répartis dans le littoral ainsi que mon frère également situé dans ce cercle. Cependant, il y a eu un problème concernant le partage de questionnaire dont les tenants et aboutissants sont encore inconnus à ce jour. Toujours est-il qu'aucune classe n'avait rempli celui-ci à ce moment. C'est pour cette raison que ce questionnaire n'a été rempli qu'en novembre 2025 lors de ma pratique professionnelle dans deux classes de la Chaux-de-Fonds. Cela a eu un avantage, grâce à la proximité avec les élèves, ceux-ci ont bénéficié de plus d'explications et d'un accompagnement lors du remplissage de celui-ci. J'ai également pu profiter de certaines informations venant de leur enseignant qui ont complété les données obtenues.

2.2.6 Code d'éthique de la recherche

Ce travail a été effectué en suivant les principes du *code éthique pour les Hautes Écoles Pédagogiques*, dont les plus importants ici sont :

- **Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche.**
Avant que les élèves ne répondent au questionnaire et ne participent aux observations, leurs parents et eux-mêmes ont été informés des tenants et aboutissants de cette recherche, qu'il s'agisse des questions et objectifs visés ainsi que l'intérêt de leur participation.
- **Respect de la vie privée.**
L'anonymat des participants est garanti dans ce travail que ce soit pour les questionnaires ou pour les observations. Les données récoltées ne pourront être associées à un·e quelconque participant·e notamment grâce à l'utilisation de noms d'emprunts. Pour finir, les données non-anonymisées en ma possessions seront supprimées au terme de ce travail.

2.3 Méthodes d'analyse des données

2.3.1 Traitement des données

Le traitement des données des observations a consisté en une retranscription au propre des grilles d'observation. C'est pour cette raison que j'ai dû, à la fois transcrire ce que le·la participant·e dit mais également les éléments notoires qui apparaissaient à l'écran lors de son temps de jeu. Je suis conscient que cette méthode reposait énormément sur mon sens de l'observation mais il était trop complexe de demander aux sujets d'installer un logiciel afin d'enregistrer ce qu'il se passait à l'écran (sachant qu'ils ont tous utilisé des supports de jeu différents).

2.3.2 Analyse des données

Afin d'analyser les données récoltées lors des questionnaires, l'outil *Google Form* en tant que tel a eu une place prépondérante. Cela a permis de faire un premier travail d'analyse de surface des données. Si cela s'avérait nécessaire, les données des questionnaires ont été mises en relation avec les citations, observations ou autres paramètres notables qui ont pu être vus sur le terrain auprès des élèves. Cela se présentait sous la forme d'un tableau présentant, d'une part, les données du questionnaire et de l'autre, les données des observations qui appuyaient ces dernières.

3. Présentation et interprétation des résultats

Cette troisième partie a été constituée de la présentation des résultats obtenus dans un premier temps, puis de l'analyse de ceux-ci. Ces derniers ont concerné à la fois les questionnaires et les observations afin de discuter du lien entre ces deux types de données obtenus. Ensuite, les hypothèses initiales ont été reprises afin de les confronter aux résultats pour tenter de montrer si une correspondance est présente ou non. Enfin, un retour à la question de recherche et ses sous-questions a été effectué afin de tenter d'y répondre à l'aide des résultats et des hypothèses vérifiées.

3.1 Résultats obtenus

3.1.1 Résultats des questionnaires

Avant d'entrer dans la présentation des résultats, il est important de dresser le profil des quarante élèves qui ont répondu à ce questionnaire. Ils sont tous âgé·e·s de 11 à 13 ans avec une majorité d'entre eux·elles ayant 12 ans. Je n'ai pas d'information exacte concernant leur contexte social (nous y reviendrons) mais ils sont pratiquement tous·toutes issu·e·s de l'immigration. En effet, j'ai pu effectuer une activité sur la diversité avec ces classes et plus de 90% des élèves avaient des parents et/ou grands-parents immigrés. Pour en venir plus spécifiquement à leur profil, le nombre de garçons est plus élevé que le nombre de filles.

Figure 2 : Proportion de garçons et de filles

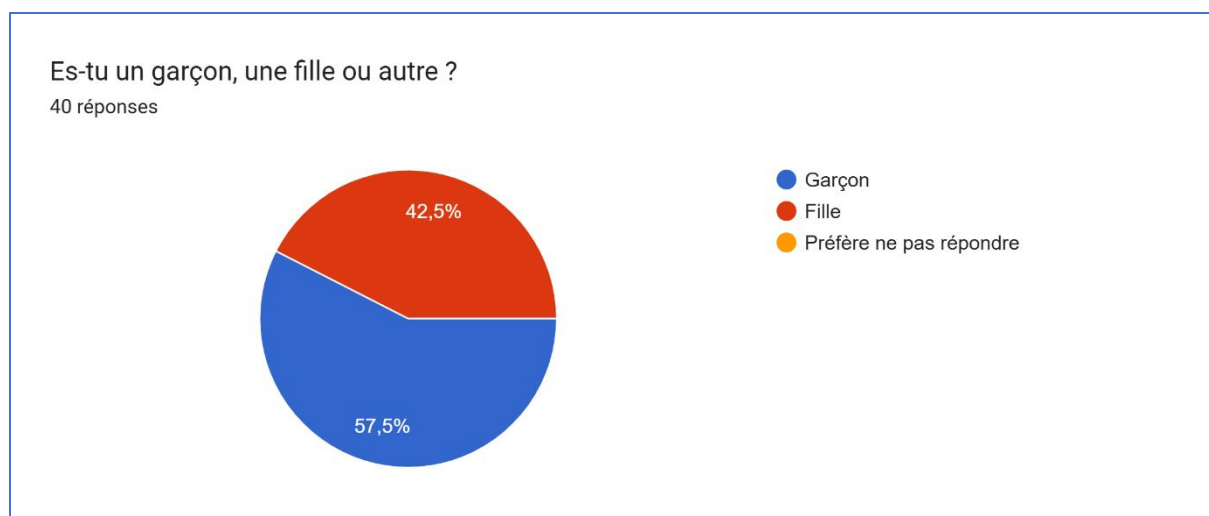
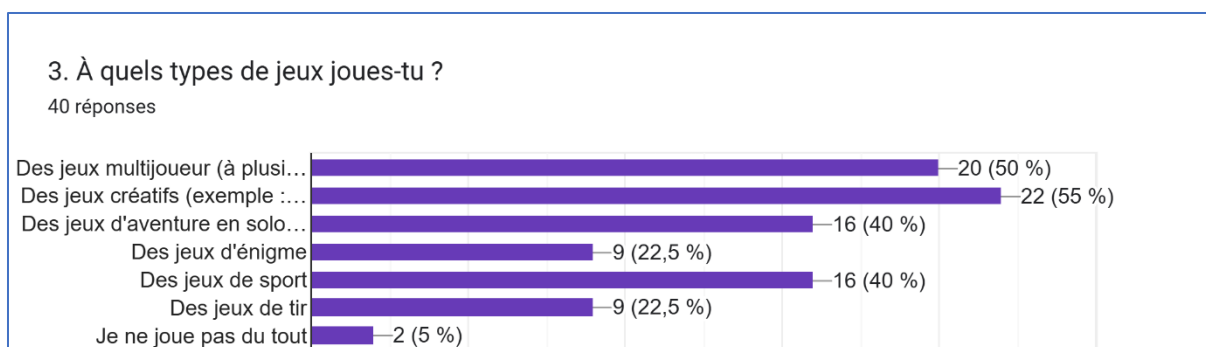


Figure 3 : Proportion de joueurs



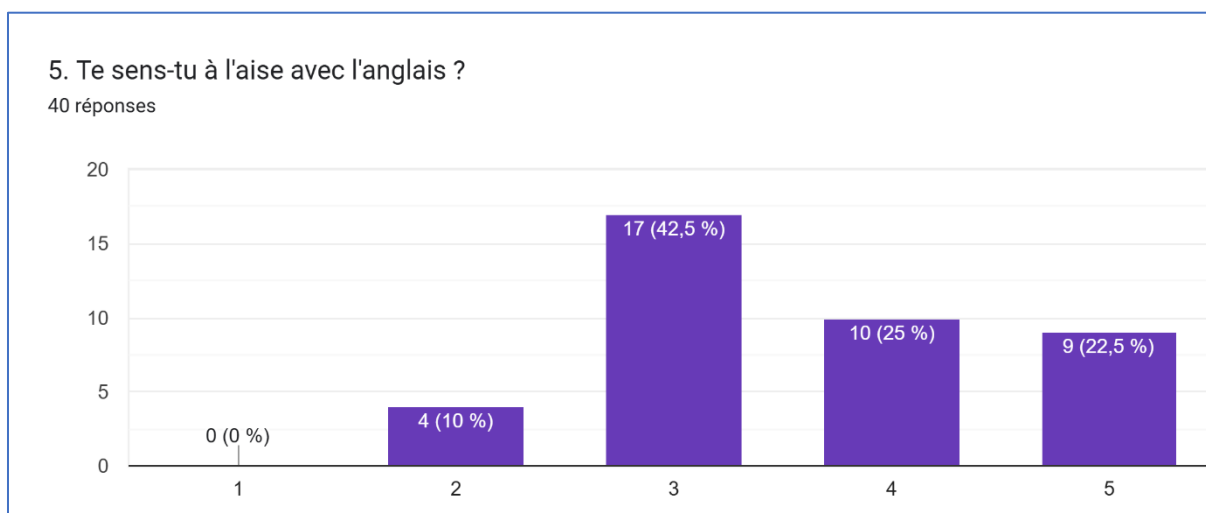
Comme le démontre ce graphique, une très grande majorité de l'échantillon joue aux jeux vidéo. Il sera intéressant d'observer les différences entre cette majorité et les non-joueurs.

Figure 4 : Types de jeux



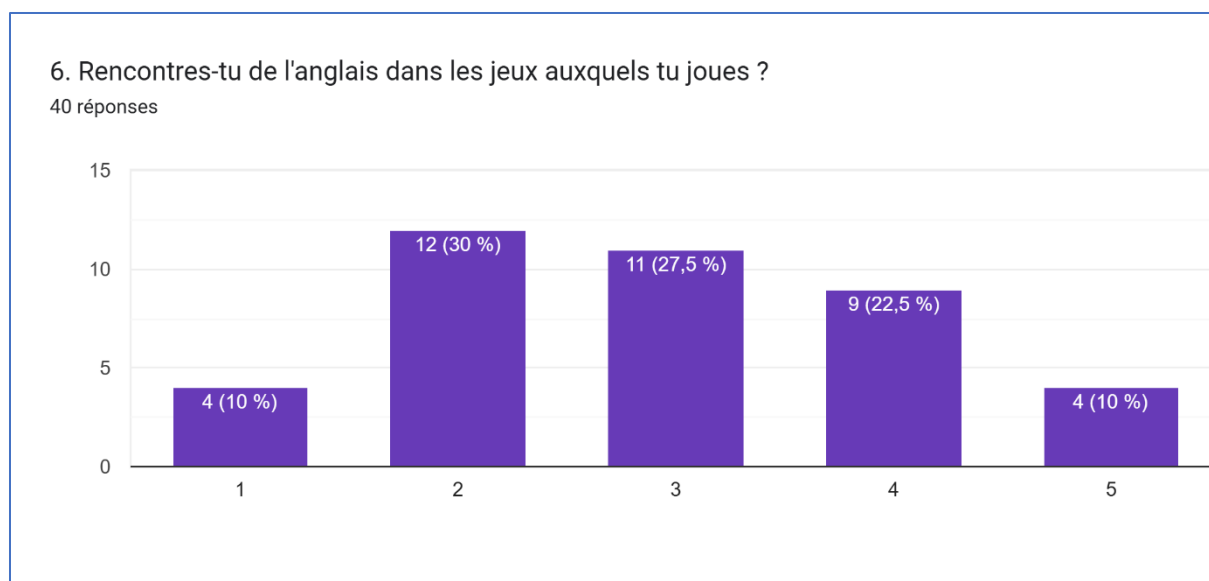
Les jeux qui ont été ciblés et présentés au début de ce travail sont également ceux qui sont le plus ressortis dans ce questionnaire. Lorsqu'interrogés sur leurs jeux principaux, *Roblox* a été cité à 17 reprises, *Fortnite* à 6 reprises et *Minecraft* à 4 reprises. En dehors des jeux déjà cités, deux autres titres sont ressortis : *Rocket League* 6 fois et *Brawl Stars* 6 fois également. Si l'on s'intéresse purement au nom de ces jeux, une majorité est composée de mots anglais. Sont également cités pêle-mêle : *Call of Duty : Warzone*, *Little Nightmares* et autres *The Legend of Zelda : Breath of the wild* ou *Tears of the Kingdom*. Il est donc notable que, même si ces jeux sont joués intégralement en français, leur titre est en anglais et les élèves sont donc amenés à en parler et à les écrire. Je souhaite cependant préciser que les élèves ayant mentionné *Rocket League* l'ont souvent mal orthographié. Cela pose une question quant à l'acquisition de ce vocabulaire mais surtout de l'orthographe (*spelling*) de celui-ci.

Figure 5 : Ressenti en anglais



Il est intéressant de noter que les quatre élèves ayant indiqué ne jamais jouer se situent tous.toutes entre 3 et 5 sur ce graphique. La moyenne de ce graphique correspond presque à la médiane aux alentours des 3.6.

Figure 6 : L'anglais dans leurs jeux



Ce graphique démontre une donnée essentielle. Tous les élèves interrogés et joueurs rencontrent à minima un peu d'anglais dans leurs jeux. Ils sont donc au contact de cette langue de manière régulière en fonction de leur consommation. Il s'agit ici d'une donnée notoire. Cela représente exactement l'hypothèse du départ qui suggérait que l'anglais était rencontré très régulièrement. Cette statistique appuie cela et démontre un contact régulier avec la langue lors du jeu.

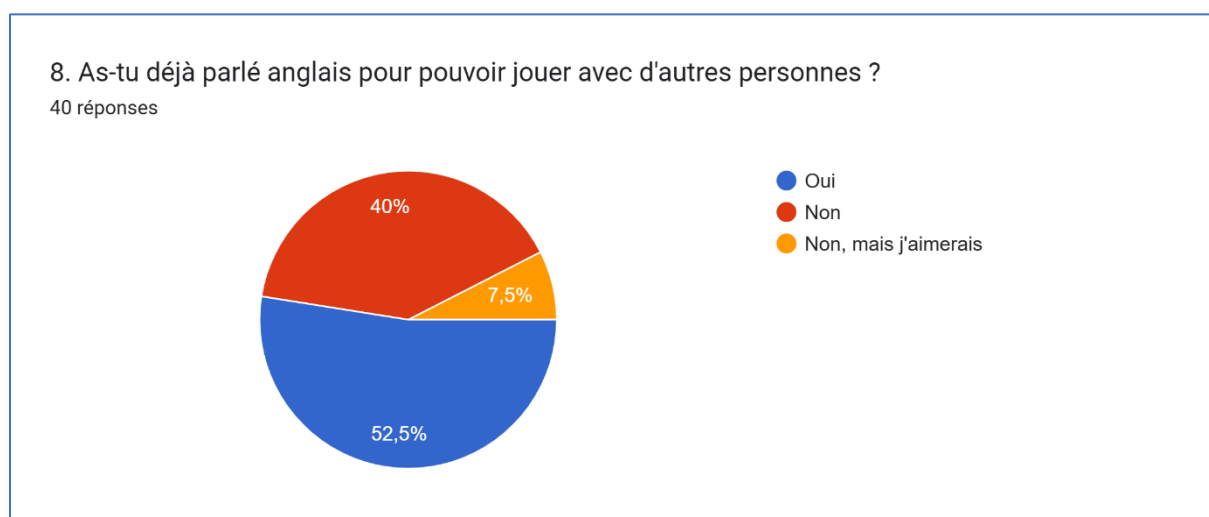
Tableau 1 : Tableau des occurrences (questionnaire)

TERME	OCCURENCES
Build	19
Craft	23
Shoot	26
One shot	19
Help/ Help me	31
Jump	30
Run	24
Hide	9
Wait	21
Cover	15
Game over	5
Start	1
F*** you	1
Full	1
Together	1
Kill	3
Backstab	1
City	1
Dead	1
Live	1
Child	1
Unbelievable	1
Excellent	1
Monster	1
Unstoppable	1
Perfect	2
Accept	1
Adopt	2
Survive	1
Escape	1
What a save	1
Pinch	1
Goalkeeper	1
Trade	1
Rush	1
Idk (I don't know)	1
Ez (easy)	2
Grab	1
Clean	1
Pet	1
Throw	1
Carry	1
Fly	1
Ride	1
Hit	1

Les élèves ont mentionné un éventail très large de termes d'anglais utilisés dans leurs jeux. Cependant, une différence notable existe entre les mots suggérés (**en gras**) et ceux venant de leur part. En effet, une liste de mots à cocher avait été constituée au préalable en reprenant les termes les plus courants. Nombre d'entre eux m'ont d'ailleurs dit qu'il était difficile pour eux de s'en souvenir hors du contexte de leurs parties. La question concernant l'utilisation de ces mots en cours d'anglais a d'ailleurs été peu concluante. Hormis les mots appris en classe (yes, no, what), peu de termes ont été cités. Cela fait écho à la théorie concernant un probable nouveau vocabulaire applicable uniquement en jeu.

Il y a malgré tout quelques choses notables dans ces données. Premièrement, la présence de *chunks* d'anglais tels que « what a + nom ». Ce *chunk* provient du jeu *Rocket League* et fait partie de la liste de messages pré-enregistrés utilisables par les joueurs (cela signifie que certains ne l'ont pas cité mais l'ont déjà lu). Cela met en exergue un problème de ce questionnaire. Le fait que les élèves soient hors du contexte de jeu rend la restitution de ces termes complexes. Il est donc très difficile de juger à quel point ceux-ci sont maîtrisés et/ou acquis. Ceci rend la dernière question quelque peu caduque car les élèves ont du mal à lier les mots utilisés chez eux et leur utilisation en classe. Deuxièmement, un vocabulaire propre aux jeux vidéo et par extension à la culture digitale se dessine. Certains jeux possèdent leur propre lexique. Pour reprendre l'exemple de *Rocket League*, « pinch, what a save, goalkeeper » font partie inhérente du langage du jeu. A nouveau, il semble que les élèves peinent à ressortir ce lexique en dehors du contexte. Il y a également d'autres termes qui sont des abréviations qui ont leur place dans le contexte du jeu en ligne : « ez, idk ». Il semble improbable que ces abréviations soient réutilisées dans une pratique de l'anglais formelle mais elles peuvent apparaître lors de discussions plus familières dans des conversations par messages.

Figure 7 : Communication avec les autres joueurs



Ce graphique montre une chose qui est certaine. Plus de la moitié des élèves a déjà communiqué en anglais et/ou souhaiterait le faire. A noter que les 40% ayant répondu « non » contiennent également les non-joueurs. Cela démontre l'importance de la langue anglaise dans le milieu du jeu vidéo et surtout de la communication avec ses pairs. C'est ce graphique qui laisse à penser qu'il y a des choses qui n'apparaissent que très peu dans ce questionnaire et que celui-ci, seul, n'est pas suffisant afin de répondre à la question de départ. Il est intéressant de lier ce résultat

au type de jeux auquel les élèves jouent. 50% d'entre eux jouent à des jeux multijoueur et ces mêmes 50% se retrouvent ici. L'anglais serait donc essentiel pour communiquer.

Tous ces éléments apportent certes quelques points intéressants mais qui sont encore loin d'être suffisants. Afin de pouvoir obtenir des données plus tangibles, il faut s'intéresser individuellement aux réponses des élèves. Pour cela, les profils d'élèves ne jouant jamais, jouant moyennement et jouant quotidiennement seront mis en opposition.

3.1.1.a Elèves non-joueurs

Parmi les élèves non-joueurs, l'une d'entre elles m'a fait part du fait qu'elle avait pour habitude de regarder du contenu internet sur les jeux vidéo. Elle a donc été capable de cocher un certain nombre de termes proposés (cinq au total) mais cela dans une moindre mesure comparé aux joueurs. Cela démontre cependant une certaine acquisition à l'aide des jeux hors de leur consommation première. Cette élève se considère comme très à l'aise en anglais mais elle est généralement à l'aise dans toutes les branches donc il est difficile de définir à quel point sa consommation de contenu joue un rôle dans cela.

Concernant les autres élèves non-joueurs, ils se considèrent tous comme « moyennement à l'aise » avec l'anglais. Ils ont également coché au maximum deux termes sur la liste qui leur était proposée. Il s'agit surtout des termes qui ont pu être rencontrés dans un autre contexte tels que : « jump, run, help ».

3.1.1.b Elèves à consommation moyenne

La majorité des élèves se sont placés dans cette catégorie (18/40). La moyenne de termes cochés et cités par cette population est de 6.33. Cependant, les valeurs sont ici relativement disparates. La médiane quant à elle se situe plutôt à sept termes par élève. Sachant que l'écart-type est d'environ 3.5, Cette valeur, même à son écart-type minimum, reste toujours supérieure à la moyenne de termes des élèves non-joueurs. Cela était prévisible mais démontre néanmoins une claire acquisition de lexique indépendamment de la qualité et du type de celui-ci. Cependant, une donnée reste négative : l'utilisation de ces termes en classe. Cela restera le cas pour les élèves qui ont une consommation de jeux vidéo plus régulières. Cela sera repris lors de la conclusion mais il aurait été intéressant d'assister à (ou de mener) une leçon d'anglais qui pourrait requérir l'utilisation de ces mots. Une autre solution serait de demander aux enseignants concernés s'ils remarquent une différence entre les types de joueurs. Cela a été brièvement le cas avec ces élèves-ci. L'enseignant m'a fait savoir qu'un des élèves faisant partie de cette population avait un niveau « impressionnant » en anglais et il attribuait ceci à sa pratique du jeu vidéo.

Pour ce qui est du reste des questions, 50% de ces 18 élèves rencontrent de l'anglais dans leurs jeux et 50% à nouveau ont déjà parlé anglais pour jouer. Ces 50% se recoupent car la plupart des élèves ayant répondu positivement à la première l'ont également fait à la deuxième. Il semblerait donc que plus les élèves rencontrent de l'anglais plus ils sont enclins à communiquer en anglais pour jouer. Cependant, dans cette population peu osent encore franchir le pas et jouer à des jeux complètement en anglais. Cela concerne uniquement cinq élèves. Il sera intéressant de voir si ce nombre augmente en passant aux joueurs quotidiens. Pour finir, la médiane de leur sentiment concernant leur niveau d'anglais se situe à 3.5/5. Cela fait écho à la moyenne des quarante élèves ayant répondu au questionnaire. Il est donc complexe d'en tirer des résultats.

3.1.1.c Elèves à consommation quotidienne

L'analyse concernera ici les neuf élèves ayant indiqué jouer tous les jours. Concernant le nombre de termes coché/cité, une nette augmentation est constatable. La moyenne (11.89) ainsi que la médiane (12) sont bien plus élevées que pour les élèves à consommation moyenne. L'écart-type 5.6 indique cependant que certains élèves (deux) ont un nombre de termes plutôt bas pour cette population (quatre chacun). Cela pourrait s'appliquer par le fait qu'ils jouent beaucoup mais sans rencontrer d'anglais. Ce que nous disent les statistiques à ce sujet est qu'il n'y a en effet que ces deux élèves qui ne rencontrent que très peu d'anglais dans leurs jeux. Sans ces deux individus, la moyenne s'en retrouve encore augmentée ce qui appuie sur le fait que plus la consommation de jeux vidéo est élevée, plus les termes d'anglais ainsi que leur rencontre dans ces parties augmentent. Il n'y a également que ces deux élèves qui ne communiquent pas en anglais pour jouer. A nouveau, la communication en langue cible en ligne semble être corrélée au niveau de consommation du media. Cependant, le nombre de termes réutilisés dans le contexte scolaire reste à nouveau très faible. Cela appuie l'hypothèse qu'organiser une leçon afin d'observer cela serait une bonne recherche à effectuer en complément.

La moyenne (3.78) et la médiane (3.5) de leur propre analyse sur leur niveau d'anglais ne change pas significativement en comparaison à ce qui a été montré plus tôt. Cependant, cinq élèves sur neuf sont passés à des jeux complètement en anglais. Cela semble indiquer que plus les élèves jouent, plus ceux-ci maîtrisent la langue et sont donc disposés à lancer des jeux en anglais directement.

Si l'on se tient donc à cela, il semble en effet y avoir un fort impact de la consommation de jeux vidéo sur l'acquisition de termes et *chunks* anglais ainsi que l'utilisation de langue en jeu. Ceci semble étroitement lié à la confiance que les élèves ont en leurs compétences au point de passer à des jeux 100% en anglais après un certain temps. Comme dit plus haut, l'une des difficultés est qu'il n'y a ici aucune preuve que ceci dépasse le cadre du jeu. L'autre limite concerne la temporalité. A partir de quel moment l'impact se fait-il ressentir ? Faut-il nécessairement jouer quotidiennement pour cela ? Il sera difficile de répondre à ces questions dans ce travail mais elles pourraient être reprises par la suite.

3.1.2 Résultats des observations

Avant d'analyser les données observées, cette partie requiert une présentation des trois types de profil des élèves qui ont participé à cette étape. Pour le bien de l'anonymité, seules les initiales des élèves seront utilisées : A., F. et S. Je souhaite également garder anonyme lequel de ces trois sujets est mon frère mais je garderai à l'esprit les risques que cela présente dans une analyse. Pour en revenir aux profils, les élèves diffèrent les uns des autres dans plusieurs critères, que ce soit dans leur consommation de jeu vidéo, leur niveau d'anglais (et scolaire en général) ainsi que l'utilisation de l'anglais dans leurs jeux.

A. a choisi d'effectuer sa partie sur le jeu *Fortnite* en solo et uniquement en français. Cela veut dire qu'il y a eu peu de communication avec d'autres joueurs et l'input qu'il a fourni est surtout intervenu lorsque je lui ai posé des questions. Il s'agit d'un élève avec de grosses difficultés scolaires surtout dans les langues. Concernant sa consommation de jeux, celle-ci est très limitée notamment dû à un contexte social et familial complexe. Il a deux frères avec lesquels il ne joue pas. L'essentiel de ses partenaires de jeu se concentre dans ses camarades de classe.

F. a également joué à *Fortnite* mais cette fois-ci en multijoueur avec des inconnus. Son jeu est en français mais il n'est pas effrayé de parler anglais avec ses coéquipiers. Il n'hésite pas à saluer les autres joueurs de son équipe à l'oral et de se présenter. Les personnes avec lesquelles il a joué lors de l'observation ne communiquaient pas mais il m'a confié qu'il lui arrivait régulièrement de jouer avec des personnes venant d'autres pays (des Anglais et des Allemands). Il lui arrive parfois de jouer uniquement en anglais mais de manière plutôt sporadique. Une chose est certaine, il a énormément développé sa communication et sa socialisation en jouant ainsi que du *small talk* de base en anglais. Il m'a indiqué également jouer avec des personnes de tranches d'âge disparates sans distinctions. Il a donc un bon niveau d'anglais et cela se reflète en partie dans ses compétences scolaires. Pour finir, il vient d'un contexte social plutôt aisé avec une situation familiale régulière. Et sa consommation de jeux vidéo est très régulière, presque quotidienne.

S. a quant à lui souhaité participer à cette recherche en jouant à *Roblox*. Sa partie était complètement en anglais et en multijoueur constant. Il s'exprime constamment avec les autres joueurs à l'oral et dans le *chat* écrit. Il possède un niveau linguistique excellent et intègre des éléments de langage qui ne sont pas appris en classe. Il utilise de manière régulière des interjections telles que « bro » ou « man » lorsqu'il s'adresse aux autres. Il communique sur le jeu mais mène aussi des discussions hors du contexte de celui-ci. Il sait poser des questions aux autres mais aussi apporter des éléments par lui-même notamment en expliquant ce qu'est la Suisse à ceux qui ne savent pas. Il maîtrise également des spécificités grammaticales généralement peu connues à cet âge : la contraction de « going to » en « gonna » ou encore les particularités de l'utilisation de « any » et « some » dont il se sert pratiquement sans erreur. Il m'a expliqué que la langue lui était apparue « comme ça » au fil des parties et qu'il l'a apprise pour communiquer. Il m'a également confié être plus à l'aise pour jouer avec des anglophones que des francophones. Pour toutes ces raisons, je qualifierai son niveau d'anglais a minima de B1 ce qui est réellement impressionnant. Sa situation sociale et familiale est très aisée. Il a un petit frère qui joue également régulièrement et qui, pour imiter son grand-frère, se munit systématiquement d'un traducteur pour jouer en ligne. L'aspect de motivation dans cette situation se retranscrit très clairement.

Tableau 2 : Occurrences à l'écrit

Termes/chunks	Occurrences à l'écrit		
	A.	F.	S.
Noms de villes et pseudos de joueurs	Constamment		
Battle royale			
Slap Juice	1	-	-
Mighty	1	-	-
Epic games	1	-	-
Emote	1	3	-
Red vs Blue Team	-	Constant	-
Killstreak	-	1	-
Classic	-	1	-
Matchmaking	-	1	-
Half	-	3	-
Sprint	-	1	-
Railways	-	1	-

Consignes de jeux	-	Constamment	
Item	-	1	-
New	-	2	-
Walking	1	5	1
Eliminate enemies	-	2	-
Shop	-	1	-
Playtime	-	1	-
Join the server	-	-	1
Create	-	-	1
Get with me	-	-	1
<u>TOTAL</u>	<u>5</u>	<u>23</u>	<u>4</u>

Ce tableau présentant les termes apparaissant à l'écrit lors de chacune des observations démontre la différence des éléments de langages présents dans les parties de chacun. Le nombre le plus élevé appartient à F. car ces occurrences écrites représentent la majeure partie de l'anglais rencontré. A. présente peu d'anglais et cela se retrouvera également à l'oral. La différence entre A. et F. s'explique notamment par les modes de jeu et l'interface que chacun a rencontrés. F. a joué à certains modes qui présentent plus de langages écrit et a aussi bénéficié d'une autre version du jeu (avant mise-à-jour) après laquelle beaucoup d'éléments en anglais ont été traduits. Pour finir, quatre occurrences semble peu pour S. tant sa maîtrise est élevée. Mais cela s'explique par le fait que la plupart du langage rencontré est produit par les joueurs et non par le jeu. Ce phénomène se manifestera dans le tableau des occurrences orales. La seule production écrite ici est « get with me » de S. qui constitue une nouvelle preuve de sa maîtrise de la langue et de sa confiance à l'utiliser à l'écrit.

Tableau 3 : Occurrences à l'oral

Termes/ <i>chunks</i>	Occurrences à l'oral		
	A.	F.	S.
Shield	3	-	-
Dead	1	7	-
Kill	2	-	-
Cool	1	-	-
Spawn	2	-	-
Spam	1	-	-
Slurp	1	-	-
Stuff	-	1	-
Crack	-	1	-
Help	-	6	3
Let's go	-	1	2
Go	-	2	-
Oh my god	-	2	-
Décompte (de 5 à 1 ou de 3 à 1)	-	1	-
What	1	2	-
Yes/no	1	2	14
Bye	-	1	2
This is so random	-	-	1
Is anyone there ?	-	-	1

Can anyone hear me ?	-	-	1
I got you	-	-	9
You're dead with me	-	-	1
He's brazilian	-	-	1
I don't understand anything	-	-	1
Talking about it	-	-	1
Follow me	-	-	4
Let's do it	-	-	1
Man	-	-	6
What the heck	-	-	2
Again bro ?	-	-	1
I don't know	-	-	1
He left	-	-	1
You there	-	-	2
I'm stuck	-	-	1
Jump if you hear me	-	-	4
Where are you from ?	-	-	3
Look up	-	-	1
Behind you	-	-	1
Did you fall ?	-	-	1
I'm coming	-	-	1
Are you serious right now ?	-	-	1
Don't move	-	-	3
I'm waiting	-	-	1
Don't even do a single move	-	-	1
Can you go just a little bit low ?	-	-	1
Do you have a mic ?	-	-	1
Good job	-	-	3
<u>TOTAL</u>	<u>13</u>	<u>26</u>	<u>78</u>

Ici la différence entre les trois élèves devient plus tangible. A. reste à un nombre d'occurrences orales relativement bas et ces occurrences contiennent « cool, yes, what » qui sont des mots qui sont rentrés dans le langage courant indépendamment de la maîtrise de l'anglais. Evidemment, le fait qu'il n'ait pas joué en multijoueur et donc n'a pas eu à communiquer implique que ce nombre reste bas. Il serait intéressant de savoir si celui-ci pourrait augmenter en multijoueur mais après la discussion que j'ai menée avec lui cela semble peu probable. F. possède un nombre d'occurrences orales et écrites sensiblement similaire. Il semble être plus avancé dans le processus d'acquisition de la langue. Pour finir, il est clair que S. est le plus avancé et de très loin. Il dépasse le stade de langage utilisé uniquement avec l'intention du jeu et est ici complètement entré dans l'acquisition mais aussi l'apprentissage de la langue. C'est lui qui formule le plus de phrases, utilise des *chunks* complexes et semble également le plus à l'aise et motivé dans sa production orale. Je vois trois facteurs pouvant influencer les différences entre ces trois observations. Premièrement, le temps passé à jouer semble être l'élément le plus important. Plus l'élève passe de temps en jeu, plus son niveau d'anglais semble augmenter. Il serait intéressant dans une recherche subsidiaire d'analyser quel serait le cadre temporel autour de ce phénomène. Est-ce que S. a commencé à jouer plus tôt dans son enfance et aurait donc de l'avance ? Deuxièmement, le type de jeu consommé et la manière influence la communication

requis. Il apparaît clairement que plus un élève doit communiquer, plus il va se donner les moyens de le faire. Troisièmement, j'émet l'hypothèse que le contexte social de l'élève joue un rôle. Plus les individus observés sont « confortables » dans leur situation, plus les résultats sont probants. Cela peut être lié à plusieurs choses : l'accessibilité aux jeux vidéo, une culture sous toutes ses formes plus au centre du cocon familial, l'apprentissage de la langue motivé par ses proches, et d'autres qu'il serait intéressant de découvrir.

3.2 Réponses aux questions de recherche

La réponse à la question de recherche principale (Existe-t-il un apport entre les jeux vidéo et l'apprentissage de la L3 ?) semble toute trouvée. Il paraît évident qu'un apport lexical existe réellement entre le jeu vidéo et l'acquisition du langage. Cela apparaît de manière très distincte à la fois dans les questionnaires et dans les observations. Non seulement plus un élève consomme de jeux vidéo plus le nombre de termes d'anglais coché et/ou cité augmente mais de plus le nombre d'occurrences semble suivre cette augmentation. Il existerait une sorte de cercle vertueux entre la consommation d'anglais, l'envie de communiquer et la motivation qui en découle ainsi que l'acquisition et l'apprentissage nécessaire pour y arriver. Les élèves se rendent compte qu'afin de pouvoir prendre plus de plaisir à jouer et notamment le faire avec des personnes variées, ils ont besoin d'une langue et celle-ci se retrouve être l'anglais. L'interface des jeux n'est pas en reste non plus et contient de nombreux termes. Cependant, cela dépend évidemment du type de jeu mais aussi du comportement des élèves qui pourraient ne pas se rendre compte des éléments de langage rencontrés.

Il apparaît également que plusieurs étapes dans ce phénomène peuvent être observées. Il semblerait qu'il y ait : une première étape de non-rencontre de la langue, une seconde étape de rencontre partielle, une troisième étape consistant à vouloir commencer à communiquer en anglais avec l'unique intention de jouer et enfin la dernière étape durant laquelle les élèves dépassent le jeu afin de communiquer pleinement avec les autres joueurs et de mener des conversations avec eux. Je pense qu'une étude sur le long terme de ces étapes pourrait être intéressante afin d'en découvrir la temporalité et le passage de l'une à l'autre. Les jeux en solo eux semblent fournir moins de lexique car les élèves perdent la motivation liée à la communication. Il persiste tout de même certains apports lexicaux surtout écrits. Pour terminer, il est difficile de discerner si certains profils d'élèves favoriseraient ce processus. Il semble que les élèves plus à l'aise socialement et financièrement soient plus enclins à bénéficier de ce phénomène mais l'échantillon est trop restreint pour en définir une règle. Il serait pertinent de reprendre cela dans un travail futur.

Pour ce qui est de la première sous-question (Peut-on mobiliser cette thématique dans le contexte de son enseignement de l'anglais ?), la réponse est ici beaucoup moins claire. Comme il a été discuté à la suite des questionnaires, les élèves semblent avoir du mal à réinvestir dans les leçons les connaissances d'anglais acquises lors de leurs parties. Plusieurs explications pourraient soutenir cela. Premièrement, les élèves n'arriveraient pas à effectuer le transfert d'un contexte à l'autre. La communication pendant le jeu est motivée par l'envie du joueur. C'est cet élément de motivation qui est le principal facteur du jeu et qui peut parfois manquer durant les leçons. L'obstacle résiderait donc plutôt dans l'esprit de l'élève que cela soit consciemment ou inconsciemment.

Deuxièmement, l'explication viendrait du lexique lui-même. Comme cela est visible dans les différents tableaux présentés plus haut, le corpus d'anglais semble être directement lié au jeu qui est pratiqué mais également plus avancé et authentique que ce qui est étudié en classe. Même si beaucoup de ces termes peuvent être réutilisés, il se pourrait qu'ils n'aient pas réellement leur place en cours. L'obstacle viendrait donc directement de la nature du lexique acquis par les élèves.

Pour terminer, il se pourrait que l'explication tiendrait en un mélange de ces deux points précédents. Les joueurs n'associeraient ces termes qu'à du vocabulaire de jeu, voire pourraient n'avoir qu'une compréhension partielle du lexique qui ne serait liée qu'à leurs parties. La barrière ici serait donc double venant à la fois d'un lexique inadapté à d'autres situations et venant aussi de la conception et/ou compréhension de ce lexique par les élèves. Afin de s'affranchir de ces limites, une expérience pourrait être menée en construisant une leçon lors de laquelle la communication et le lexique utilisé en jeu serait utile. Cela permettrait d'analyser si un transfert est possible ou s'il ne s'agit que d'acquisition personnelle et réservée à l'usage dans la vie privée. Mon hypothèse est qu'en effet cela fonctionnerait car ce fut le cas pour moi dans ma scolarité mais il serait pertinent de l'expérimenter. Pour finir, il semble donc complexe pour les enseignants d'utiliser ces résultats en l'état sans bénéficier de ces données supplémentaires. Mais il faut en revanche noter que le jeu vidéo semble participer à une désinhibition de la langue et de la communication au travers de celle-ci. Reste à savoir si cela peut se propager au sein des leçons.

Concernant la troisième sous-question (De quelle qualité est ce lexique potentiel ? Est-il avancé ou non ?) celle-ci a déjà été abordée lors d'une partie précédente. Le vocabulaire listé est avancé et est surtout authentique. Cela peut s'observer avec des formes peu connues normalement à cet âge notamment l'utilisation de « any » sous toutes ses formes ou encore certains termes, noms, verbes et adjectifs, peu communs tels que « mighty, railway, spawn, playtime, etc. ».

Enfin la quatrième question (Quels autres facteurs entrent en ligne de compte dans ce potentiel apport ?) possède le plus large éventail de réponses. L'objectif ici est de nommer des facteurs potentiels qui devraient être analysés dans de futures recherches car il ne s'agit ici que de suppositions. Dans un premier temps, le temps passé à jouer semble influencer clairement les résultats. Plus les enfants jouent, plus l'acquisition de nouveau lexique est importante. Il est cependant impossible pour le moment de déterminer quels sont les repères temporels signifiant cette différence.

Dans un second temps, le contexte social de l'élève semble également jouer un rôle. Plus son environnement serait « élevé socialement », plus la consommation de jeux vidéo et donc l'acquisition qui en découle augmenteraient. Il est plus que probable que l'aspect culturel joue également un rôle. Si les parents sont favorables à l'apprentissage et notamment d'une langue, l'élève se retrouvera dans un environnement propice à sa propre acquisition. En effet, selon Bronfenbrenner (1979), l'environnement familial constitue le premier cadre d'apprentissage de l'individu et influence durablement son développement cognitif.

Conclusion

Afin de débiter la conclusion de ce travail de la meilleure des manières, il est important de rappeler l'objectif général de celui-ci. L'enjeu ici était de démontrer si un apport des jeux vidéo pratiqués à la maison existait dans l'apprentissage de la L3 (l'anglais). Cette recherche se basait sur des élèves de fin de cycle 2 et faisait écho à mon vécu personnel car c'est au travers de ce média (mais pas seulement) que j'ai pu progresser dans ma maîtrise de cette langue. Le monde vidéoludique n'est encore que très peu représenté dans la recherche actuelle ou du moins lorsque le jeu vidéo est consommé dans un cadre privé. Il existe bel et bien quelques travaux sur celui-ci mais qui se concentrent surtout sur son utilisation dans un cadre scolaire ou universitaire et qui est donc motivé par l'enseignant et les cours. Ce travail a donc une portée exploratoire car il a fallu s'aventurer dans des zones d'ombre qui ont dû être mises en lumière.

Il est très vite apparu que l'apport supposé se concentrerait surtout sur de l'acquisition de lexique et la grammaire a été mise de côté. Cependant, un regard a toutefois été maintenu sur celle-ci car elle a fait irruption dans cette recherche notamment comme le démontrent les résultats. Il a été aisé de lier cet apprentissage à celui de l'approche actionnelle qui a pour objectif l'utilisation de la langue dans une situation concrète qui est ici représentée par le fait de jouer. La motivation et l'authenticité des situations vécues représentent les deux aspects principaux de cette approche auxquels semble tout à fait correspondre la pratique vidéoludique.

C'est en gardant à l'esprit ces informations que des données ont pu être récoltées. D'un côté, au moyen d'un questionnaire qui a permis de visualiser des résultats provenant de deux classes et grâce auxquels une vision globale a pu être établie. Et de l'autre, à l'aide de l'observation de trois élèves de 8^e pendant leur partie de jeu vidéo. Ceci a démontré de manière plus concrète en quoi consistait le lexique (et dans une certaine mesure des éléments de grammaire) qui peut être acquis au travers du *gaming*. Ces deux méthodes ont également permis d'établir des profils type de joueurs ainsi que l'apport lexical auquel ils-elles correspondent.

Il apparaît clairement dans le résultat que : oui, un apport lexical des jeux vidéo sur l'apprentissage de la L3 existe. Celui-ci peut être à degré variable selon plusieurs facteurs mais qui semble surtout tourner autour de la régularité de la consommation des élèves. Il est également démontré qu'un apport grammatical peut aussi apparaître mais cela intervient surtout auprès des élèves les plus avancés dans leur apprentissage. Outre ceci, le lexique acquis par les élèves semble être plus authentique (car en situation réelle) mais surtout plus avancé que celui appris en classe. Ce travail a donc été une réussite de ce point de vue-là.

Il existe néanmoins de nombreuses limites à cette recherche qui découlent notamment de l'aspect exploratoire de celle-ci. Il faut lister sans ordre précis ces limites : l'environnement des élèves n'est que très peu abordé, l'échantillon est relativement faible, il y a un manque de repères temporels (à partir de quelle consommation cet apport est le plus fort), le fait que les élèves n'en sont qu'à leur première ou deuxième année d'apprentissage de l'anglais peut les bloquer (si je prends mon exemple, j'ai réellement ressenti cet apport au cycle 3 et au lycée), le manque de littérature disponible au préalable rend la confrontation à celle-ci complexe et pour finir la quasi-impossibilité de lier ces résultats à une quelconque pratique en classe. Il est compliqué pour les enseignants de réinvestir cela dans leur enseignement.

De nombreuses recherches subsidiaires pourraient voir le jour. Selon moi, il faudrait avant tout confirmer ces résultats à l'aide d'un travail à plus grande échelle (échantillon plus large) tout

en tentant d'établir une sorte de cadre temporel accompagnant cet apport. Dans un second temps, un autre travail devrait voir le jour concernant le réinvestissement de ce lexique en classe à l'aide notamment de leçons dédiées afin d'observer si un transfert de ces savoirs est possible. Pour terminer, un travail de comparaison avec des résultats obtenus au cycle 3 ou plus tard pourrait être intéressant afin d'observer si ce phénomène perdure, augmente ou diminue.

Malgré toutes ces nouvelles pistes, je suis extrêmement fier du travail que j'ai réalisé. Mes attentes concernant les données ont été largement dépassées et je me réjouis de suivre de possibles nouvelles avancées sur ce sujet à l'avenir tout en gardant à l'esprit que j'ai peut-être fait partie des premiers à avoir mis la lumière sur celui-ci.

Je souhaiterais terminer ce travail avec un mot pour mes collègues enseignants. Bien que ce travail n'ait pu démontrer l'impact des jeux vidéo sur l'anglais en classe, il est bénéfique de s'intéresser à cette pratique par le biais de vos élèves. Il s'agit d'une passion comme une autre et mérite également que l'on s'y intéresse de la même manière que l'on s'intéresse aux pratiques sportives et/ou artistiques des élèves. Cela renforcera encore plus le lien entretenu entre vous et participera à dédramatiser encore plus ce média à l'école. Cela pourrait avoir pour conséquence de réellement désinhiber les élèves qui apporteront les bienfaits et savoirs de ce média lors de leur apprentissage. Je suis convaincu que grâce à cette approche vous allez pouvoir découvrir une manière d'investir cet apport dans votre enseignement selon ce qu'il vous convient.

Références bibliographiques

Abt, C. (1970). *Serious games*. University Press of America.

Alcorn, A. (1972). *Pong*. [Jeu vidéo]. Atari, Namco.

Alvarez, J. (2007). Du jeu vidéo au serious game (Doctoral dissertation, Université Toulouse).

Angel, R., & Angel, G. (1985). *Pictionary* [Jeu de société]. Angel Games, Inc.

Ayad, I. & Brihmouche, O. (2021). *The impact of using video games on reducing Algerian EFL learners' speaking anxiety* (Doctoral dissertation, جامعة جيجل).

Bavelier, D. (2007). Jeux vidéo et attention visuelle. *Sciences humaines*, 178(1), 19-19.

Betteridge, D., Buckby, M., & Wright, A. (2006). *Games for language learning* (3^e éd.). Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.

Dickson, W. J., & Roethlisberger, F. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DreamWorks Interactive. (1999). *Medal of Honor*. [Jeu vidéo]. Electronic Arts.

Dussarps, C. (2020). Le jeu vidéo médiateur de savoirs en histoire : l'exemple de Crusader King 2 et Europa Universalis 4. *Sciences du jeu*, (13).

Epic Games. (2017). *Fortnite*. [Jeu vidéo].

Gonyea, R.M. (2005), Self-reported data in institutional research: Review and recommendations. *New Directions for Institutional Research*, 2005: 73-89. <https://doi.org/10.1002/ir.156>

Hinkel, E. (2018). Descriptive versus prescriptive grammar. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1, 1-6.

Infinity Ward & Raven Software. (2020). *Call of Duty: Warzone* [Jeu vidéo]. Activision.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*. Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Krishnamurthy, R. (2003, October). Language as chunks, not words. In *JALT2002 conference proceedings: waves of the future* (Swanson M, Hill K, ed) (pp. 288-294).

Lépinard, P. (2021). Jeux vidéo multijoueurs à monde ouvert pour l'apprentissage expérientiel de la gestion de projet. *26ème conférence de l'AIM*, Association Information Management, En ligne, France. [hal-03247971](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03247971)

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Sage publications.

Mojang Studios. (2011). *Minecraft* [Jeu vidéo]. Microsoft.

Miyamoto, S. (1985). *Super Mario Bros*. [Jeu vidéo]. Nintendo.

Nintendo EPD. (2017). *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* [Jeu vidéo]. Nintendo.

Nintendo EPD. (2023). *The Legend of Zelda: Tears of the Kingdom* [Jeu vidéo]. Nintendo.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*.

Psyonix. (2015). *Rocket League* [Jeu vidéo]. Psyonix.

Roblox Corporation. (2006). *Roblox*. [Jeu vidéo].

Schmoll, L. (2017). Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut*, 36(2).

Schmoll, P. (2003). LE DÉBAT Les jeux vidéo violents : un espace de médiation. *Cultures en mouvement*, (60), 46-49.

Supercell. (2018). *Brawl Stars* [Jeu vidéo]. Supercell.

Tarsier Studios. (2017). *Little Nightmares* [Jeu vidéo]. Bandai Namco Entertainment.

Waller, G., Suter, L., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., Martel, N., & Süss, D. (2019). MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern : Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2019. Haute école zurichoise des sciences appliquées (ZHAW).

<https://www.zhaw.ch/de/psychologie/forschung/medienpsychologie/mediennutzung/mike/#c145075>

Yamauchi, K.(1997). *Gran Turismo*. [Jeu vidéo]. Polyphony Digital.

Annexes

<https://docs.google.com/forms/d/1Cgyal1cjMPoc7wk75OsF0b3tv7fTQ4Zv8O3X9wtZ4kI/prefill>

Annexe 1 : Le questionnaire

Questionnaire sur la relation entre les jeux vidéo et l'apprentissage de l'anglais

Dans le cadre de mon travail de Bachelor de troisième année à la HEP BEJUNE, je me suis interrogé sur le lien entre la pratique des jeux vidéo à la maison et l'apprentissage de l'anglais. Est-ce que celui-ci est facilité à l'aide de cette pratique ? Ou alors n'y a-t-il aucun lien ?
(Toutes ces données seront gardées anonymes.)

jimmy.mendesdosreis@hep-bejune.ch [Changer de compte](#)

 Non partagé 

* Indique une question obligatoire

Indique ton nom, prénom, ton âge ainsi que ta classe et ton collègue *

Votre réponse

Es-tu un garçon, une fille ou autre ? *

- ☐ Garçon
- ☐ Fille
- ☐ Préfère ne pas répondre

1. Joues-tu aux jeux vidéo à la maison ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

2. À quelle fréquence joues-tu aux jeux vidéo ? *

(Si tu as répondu "non" à la question précédente, coche la case numéro 1).

- | | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Jamais | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | Tous les jours |

3. À quels types de jeux joues-tu ? *

- ☐ Des jeux multijoueur (à plusieurs avec tes amis, exemple : Fortnite)
- ☐ Des jeux créatifs (exemple : Minecraft et Roblox)
- ☐ Des jeux d'aventure en solo (exemple : Zelda)
- ☐ Des jeux d'énigme
- ☐ Des jeux de sport
- ☐ Des jeux de tir
- ☐ Je ne joue pas du tout
- ☐ Autre : _____

4. Quels sont les jeux auxquels tu joues le plus ? Cite quelques noms
(Si tu joues à des jeux qui ont une restriction d'âge, mentionne-les quand même,
nous fermerons les yeux ;)).

Votre réponse _____

5. Te sens-tu à l'aise avec l'anglais ? *

	1	2	3	4	5	
Pas à l'aise du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Très à l'aise

7. Rencontres-tu de l'anglais dans les jeux auxquels tu joues ? *

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

6. Joues-tu à des jeux complètement en anglais ? *

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

8. As-tu déjà parlé anglais pour pouvoir jouer avec d'autres personnes ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Non, mais j'aimerais

9. Voici quelques mots que tu peux avoir rencontrés en jouant. Coche ceux que tu ^{*} as déjà vu, entendu et/ou que tu connais.

- ☐ Aucun
- ☐ "Build"
- ☐ "Craft"
- ☐ "Shoot"
- ☐ "One shot"
- ☐ "Help" ou "Help me"
- ☐ "Jump"
- ☐ "Run"
- ☐ "Hide"
- ☐ "Wait"
- ☐ "Cover"

10. As-tu rencontré d'autres mots qui ne sont pas sur la liste précédente pendant ^{*} que tu jouais ? Écris-les ici.

Votre réponse

11. As-tu utilisé certains de ces mots dans tes leçons d'anglais ? Si oui, lesquels ? ^{*}

Votre réponse

Jimmy Mendes Dos Reis, étudiant en 3^{ème} année à la HEP

HUTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Fiche d'information pour la recherche sur le lien entre les jeux vidéo et l'apprentissage de l'anglais

Chers parents, lors de ma formation en Bachelor d'éducation à la HEP BEJUNE, je mène un projet de recherche portant sur l'apport que peuvent avoir les jeux vidéo pratiqués à la maison sur l'apprentissage de l'anglais. Afin de récolter les données nécessaires à la bonne réalisation de ce travail, il faut questionner les élèves, vos enfants. Dans un premier temps et en classe, ceux-ci devront répondre à un questionnaire qui prend une dizaine de minutes. Dans un deuxième temps, je souhaiterais observer, au domicile, des enfants pendant un moment de jeu qui durerait une trentaine de minutes.

Ces données seront anonymisées dans les résultats obtenus.

Merci de retourner le coupon ci-dessous, complété, à l'enseignant-e d'ici au 15 janvier.

%< _____

Prénom : _____ Signature : _____

Mon enfant participe à :

☐ : la phase 1, le questionnaire en classe.

☐ : la phase 2, l'observation à domicile.

☐ : les deux phases.

Date : _____

Initiale du sujet : _____

Grille d'observation

Jeu en anglais entièrement : ☐

Jeu en français avec occurrences d'anglais : ☐

Jeu en français et l'anglais vient du vocabulaire du sujet : ☐

Mot anglophone – Oral ou écrit ?	Occurrences

Date : _____

Initiale du sujet : _____

Mot anglophone – Oral ou écrit ?	Occurrences

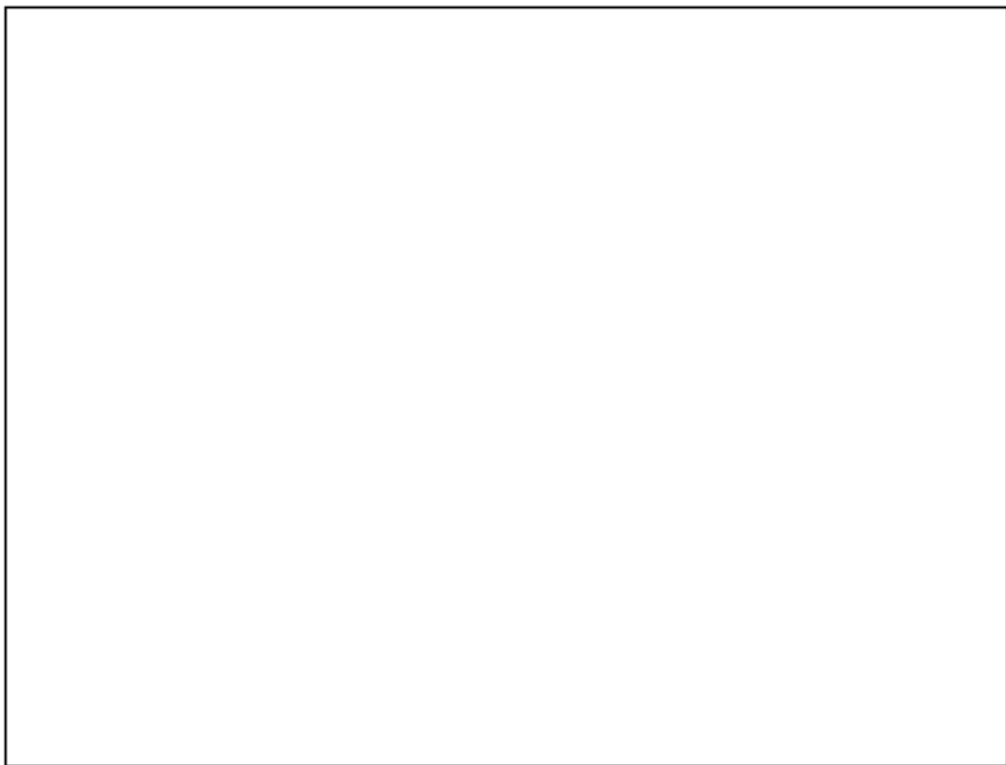
Date : _____

Initiale du sujet : _____

Apport grammatical ?



Autres ?



Jimmy Mendes Dos Reis

21248

HEP-Beijing S6
www