D-ESL

L'implication comme clé du succès pour l'apprentissage de l'anglais

Cofinancé par
l'Union européenne

Table des matières

Acronymes 2

Introduction **3**

SECTION 1 Défis dans l'acquisition d'une seconde langue **6**

1.1. Quels défis la plupart des élèves rencontrent-ils en apprenant l'anglais ? 6

1.2. Les défis de l'apprentissage des langues en ce qui concerne les apprenants ayant des troubles Dys 23

SECTION 2 Comment les enseignants peuvent-ils surmonter ces défis en classe ? **26**

2.1. La participation et la motivation sont des facteurs clés de l'acquisition d'une langue pour tous les apprenants 26

2.2. Comment encourager la participation des élèves dans un environnement numérique pour améliorer l'apprentissage des langues 32

SECTION 3 La ludification, un outil pour la participation des apprenants dans les classes d'ALE **37**

3.1. La ludification et le Game-Based Learning (GBL) : des éléments clés pour favoriser la participation 37

3.2. Gains d'apprentissage grâce aux jeux numériques : le pouvoir de motivation et de participation de la ludification de l'apprentissage 48

3.3. Organisez, puis appuyez sur "play" et jouez ! 50

SECTION 4 Cliquez et profitez des avantages ! **54**

4.1. Les avantages de la ludification et du GBL en classe pour les apprenants en langues 54

4.2. Les avantages de la ludification et du GBL hors de la classe pour les apprenants en langues 58

Conclusion **60**

Références 61

Illustrations 65

Acronymes

Avant de vous inviter à vous plonger avec enthousiasme dans notre manuel, nous vous invitons à consulter ci-dessous une courte liste d'acronymes que vous allez rencontrer tout au long de votre lecture.

ALE : Anglais Langue Étrangère

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

DGBL : Digital Game-Based Learning – Apprentissage par le jeu numérique

EFL : English as a Foreign Language – Anglais Langue Étrangère

ELF : English as a Lingua Franca – Anglais comme Lingua Franca

ELT : English Language Teaching – Enseignement de l'anglais

ESL : English as a Second Language – Anglais comme deuxième langue

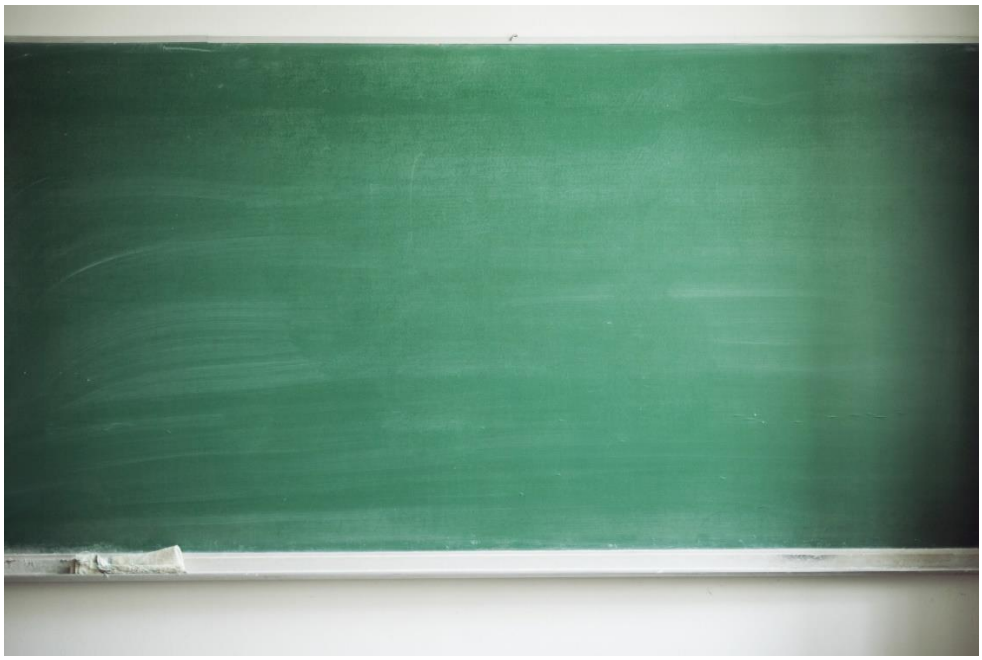
GBL : Game-Based Learning – Apprentissage par le jeu

Introduction

Avec environ **90% des Européens qui choisissent de l'apprendre** à l'école (Devlin, 2020), l'**anglais** a définitivement attiré beaucoup d'attention. Cependant, la popularité de la langue ne fait pas d'elle une matière scolaire facile à maîtriser.

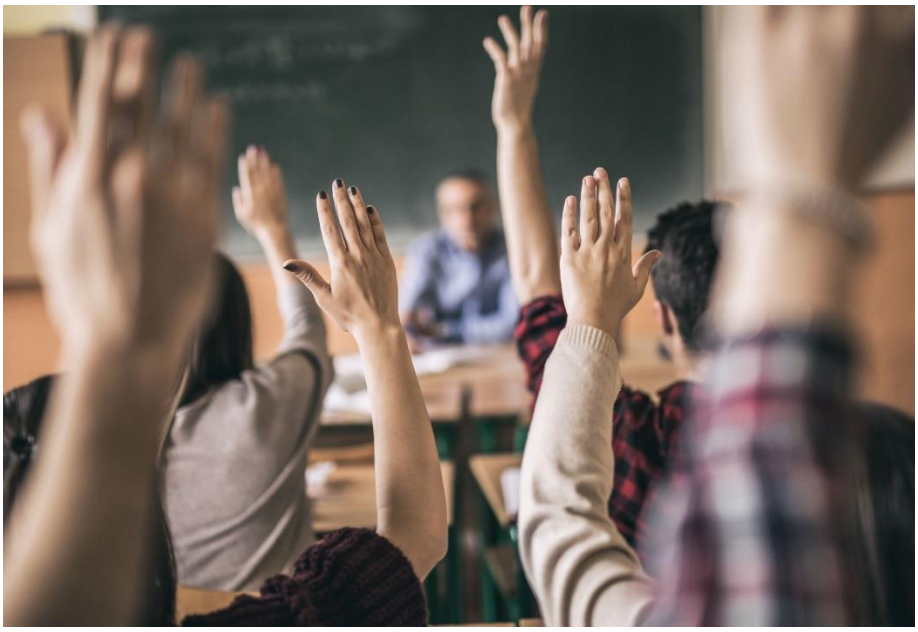
Le processus d'apprentissage en général, puis l'apprentissage d'une langue étrangère dans son ensemble, et enfin l'apprentissage de la langue anglaise plus spécifiquement, apportent tous un **certain degré de complexité et un ensemble d'obstacles** qui peuvent rendre le chemin vers la maîtrise de la langue de Shakespeare rocailleux.

En plus des défis inhérents à l'apprentissage de l'anglais, les **élèves peuvent être complètement désintéressés et démotivés**. Le fait est que, malheureusement, leur implication semble diminuer au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur cursus, le niveau le plus bas étant atteint au lycée (Marks, 2000). Dans un monde de plus en plus numérique et rempli de contenus interactifs, l'enseignement traditionnel peut sembler plutôt ennuyeux et peu attrayant pour les élèves... (Lister, 2015).



Heureusement, les enseignants ont le pouvoir de stimuler la participation de leurs apprenants. La **ludification et le game-based learning** (GBL), par exemple, peuvent être des **outils d'apprentissage efficaces pour améliorer la participation des élèves** en classe.

Dans ce manuel, nous allons explorer le sujet de **l'implication des élèves dans leur apprentissage de l'Anglais langue étrangère** (ALE).



La **section 1** permet de faire face aux défis que les élèves peuvent rencontrer au cours de leur processus d'apprentissage. Cette section aborde la complexité de l'apprentissage en général et les défis de l'acquisition de l'anglais plus spécifiquement. Pour obtenir une image plus précise, nous avons mené une **enquête auprès de 25 enseignants en Europe** et recueilli leur avis sur les défis rencontrés par leurs élèves. Les **élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage (dits troubles « Dys ») peuvent être confrontés à des défis supplémentaires** lors de l'apprentissage d'une seconde langue, ce qui est également abordé dans la première section.

La **section 2**, quant à elle, est axée sur l'implication et la motivation, et sur la manière dont ces deux concepts peuvent aider à surmonter les difficultés d'apprentissage décrites dans la section 1. Une explication théorique est fournie, suivie de suggestions et d'idées sur la **manière de rendre l'apprentissage plus engageant à l'aide d'un environnement numérique**.

Ensuite, la **section 3** présente la ludification et explique comment ce processus peut susciter la participation des élèves. Des termes tels que "ludification" et " game-based learning " sont expliqués, ainsi que les raisons pour lesquelles ils sont des éléments clés pour soutenir l'engagement. Les gains d'apprentissage que les jeux numériques peuvent apporter sont également explorés.

Enfin, la **section 4** présente les avantages de la ludification et du game-based learning dans et hors de la salle de classe. Certains mythes courants concernant les jeux vidéo sont également démystifiés.

SECTION 1
Défis dans l'acquisition d'une seconde langue

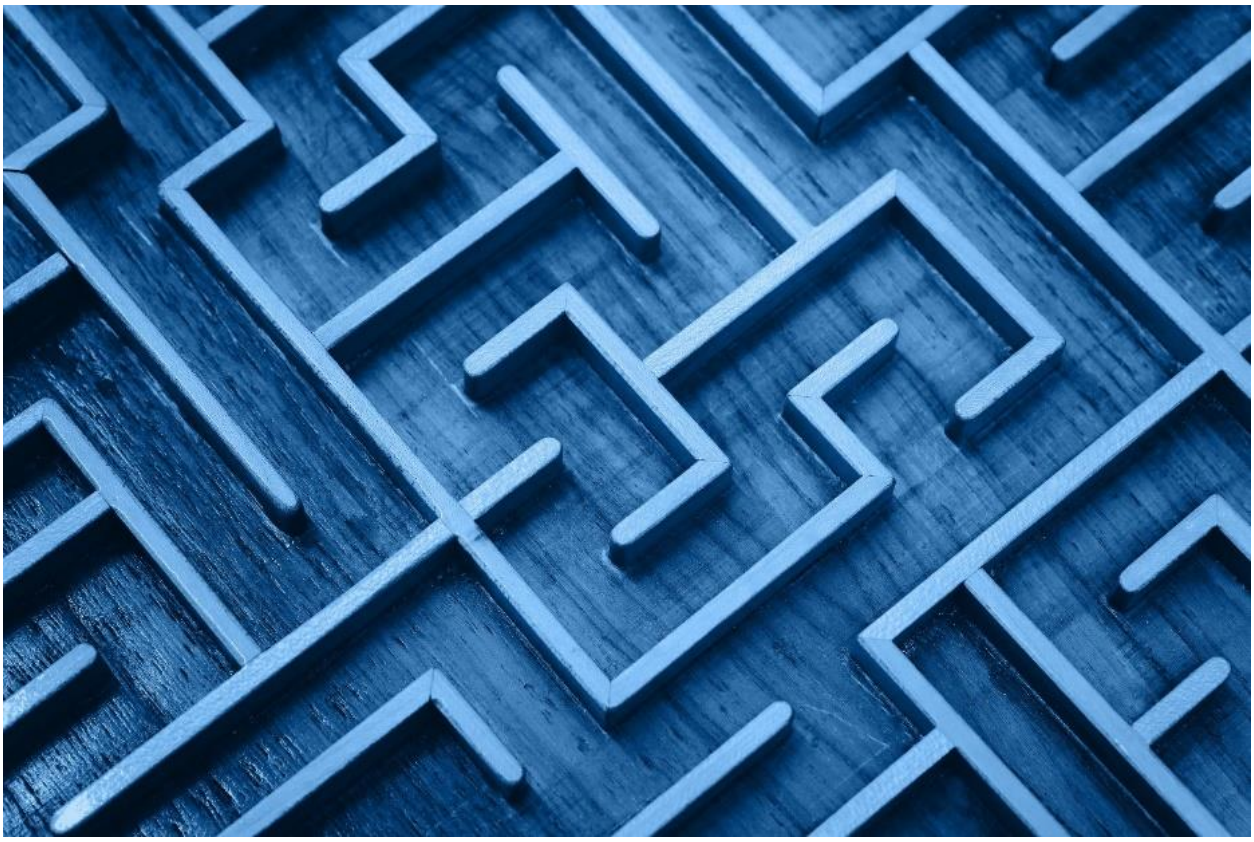
1.1. Quels défis la plupart des élèves rencontrent-ils en apprenant l'anglais ?

L'apprentissage : un phénomène étonnant et complexe

Si vous consultez l'entrée du mot "apprendre" dans un dictionnaire, vous obtiendrez une définition très courte et concise.

Apprendre : “Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile” (source: Larousse en ligne)

Cette définition, bien qu'efficace et simple, ne rend pas compte de la complexité de l'apprentissage. En fait, l'**apprentissage** est influencé par une pléthore de facteurs, impliquant des **mécanismes conscients et inconscients et des processus physiques, psychologiques, cognitifs, sociaux et émotionnels** (Darling-Hammond et al., 2020). En outre, l'apprentissage a lieu dans plusieurs endroits (au moins à l'école et à la maison) et à différents moments.



Cet aspect multifactoriel du processus d'apprentissage est illustré dans la figure 1. Cette figure présente les domaines interdépendants qui jouent un rôle important dans l'apprentissage, tels qu'identifiés par Darling-Hammond et al. (2020). Le concept de "l'enfant dans sa globalité" est au centre de cette figure, où l'élève est traité de manière connectée et où les soins sont personnalisés en fonction de l'individu.

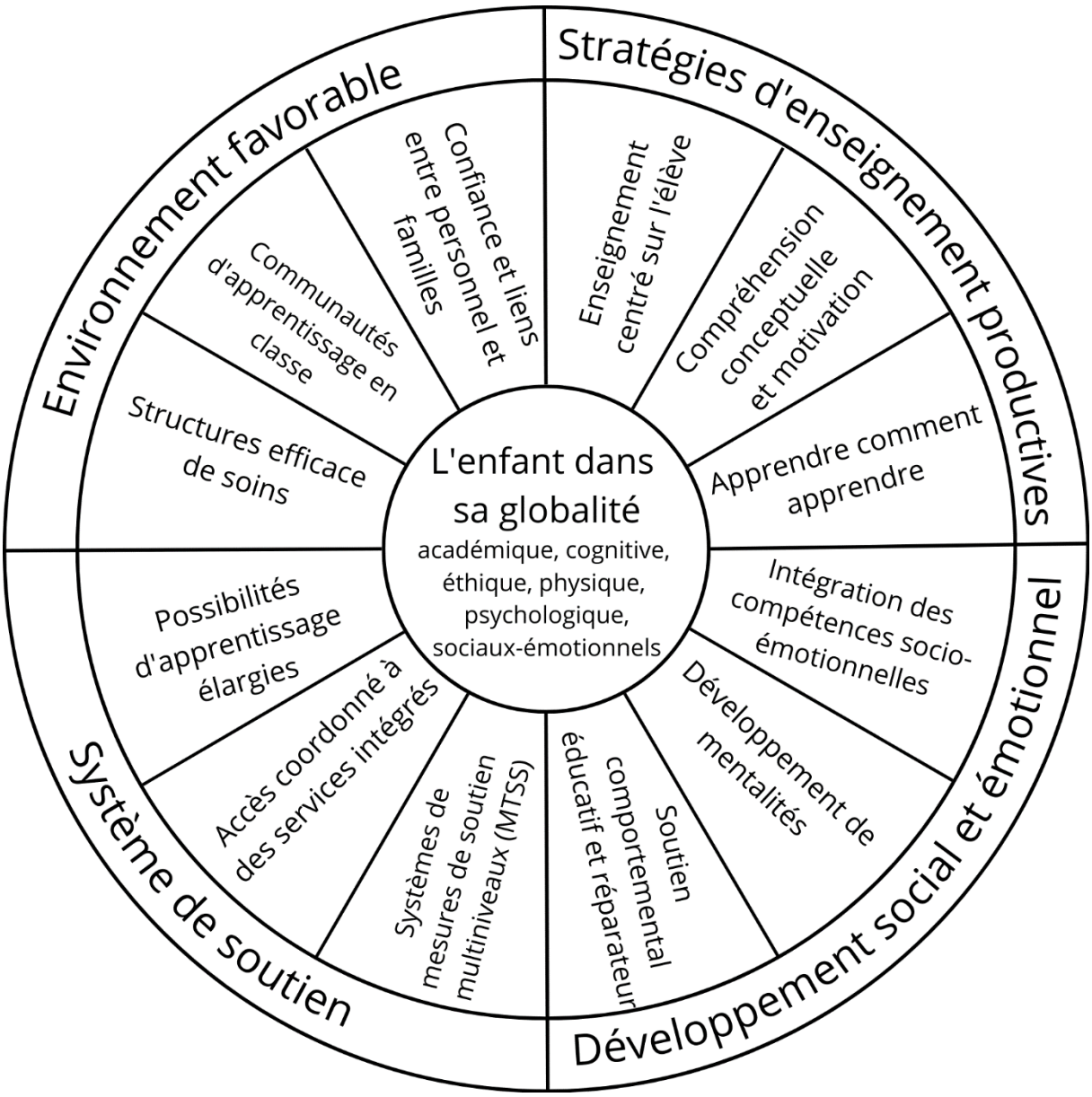


Figure 1. Principes de pratique de la science de l'apprentissage et du développement (Darling-Hammond et al., 2020, p. 98), version simplifiée.

Cette idée de la multiplicité des facteurs permet de comprendre la nature quelque peu fragile de l'apprentissage : **si l'un des piliers est compromis, l'ensemble du processus d'apprentissage devient plus difficile.**

En bref, de nombreux éléments peuvent rendre l'apprentissage difficile pour vos élèves. Il est **essentiel d'identifier les causes profondes de leurs difficultés** afin de les soutenir efficacement.

Une raison qui entrave l'apprentissage, par exemple, pourrait être les **troubles spécifiques de l'apprentissage (troubles Dys)**, que certains de vos élèves peuvent avoir. Le sujet des troubles Dys sera développé plus avant dans la section 1.2.

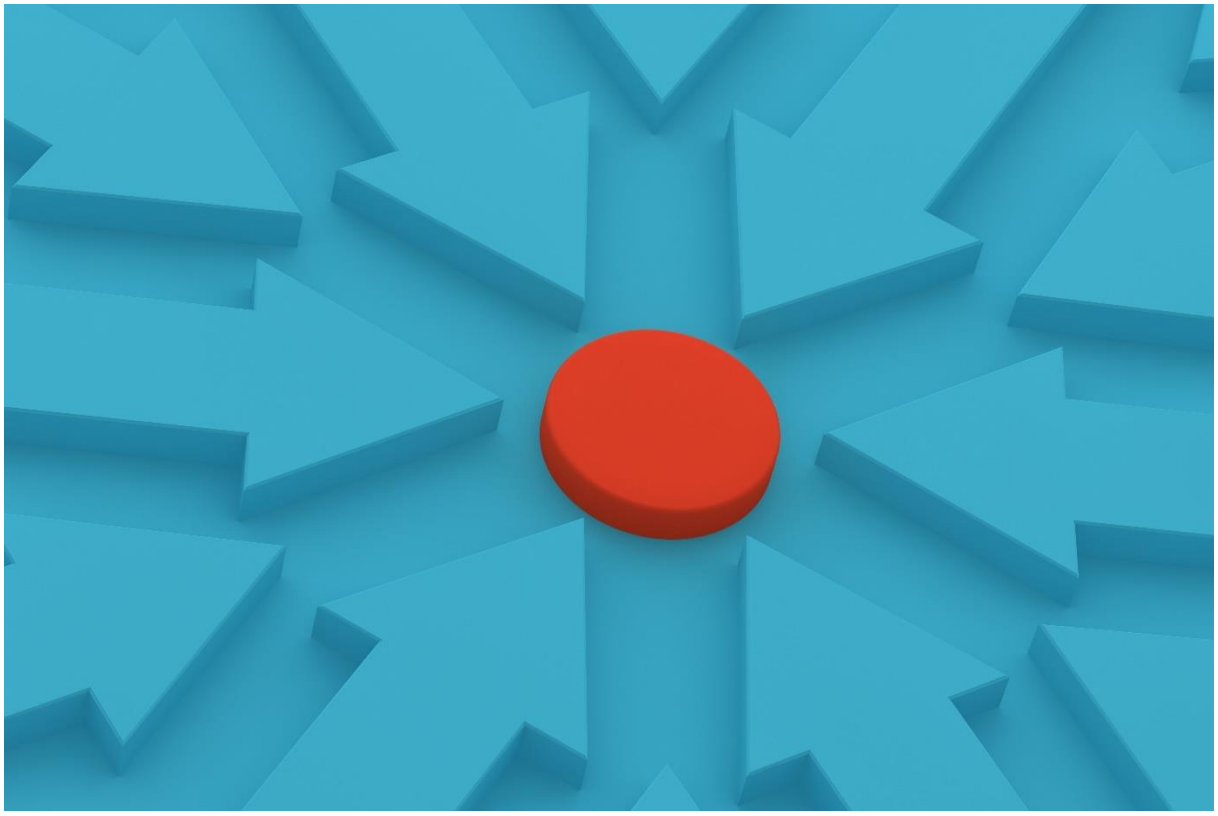
Outre les sources de difficultés potentielles susmentionnées, il existe toujours des défis spécifiques inhérents au domaine enseigné. L'apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais, comme nous le verrons plus loin, apporte son lot d'obstacles**. Cependant, quelle que soit la difficulté, l'implication reste toujours un élément clé pour lutter contre ses derniers.**

Les profils des apprenants d'ALE dans un monde numérique

Avant d'aborder les défis spécifiques liés à l'ALE, il semble important d'aborder deux aspects :

a. Nous devons définir le terme "ALE" et la manière dont nous allons l'utiliser dans le cadre du projet D-ESL.
b. Nous devons décrire le profil des apprenants d'anglais actuels.

ALE, ELT, EFL, ELF, et ESL… une multitude de termes pour désigner l'enseignement de l'anglais



Pour commencer, il existe plusieurs termes dans la littérature qui couvrent différents aspects de l'enseignement de l'anglais, avec une certaine granularité. Les acronymes ALE ELT, EFL, ELF et ESL sont souvent utilisés (Fogg, 2019).

ALE signifie **Anglais Langue Étrangère**. Ce terme est utilisé dans la version française de nos ressources.

ELT signifie simplement **English Language Teaching** (enseignement de l'anglais). Il peut être considéré comme un terme générique.

Le terme **EFL** signifie **English as a Foreign Language** (anglais langue étrangère) et est généralement utilisé dans la littérature pour désigner l'enseignement de l'anglais dans un pays ou un environnement non anglophone.

ELF n'est pas une faute de frappe de EFL, mais signifie **English as a Lingua Franca.** Il s'agit de l'enseignement de l'anglais visant à communiquer avec une variété de locuteurs, quelle que soit leur langue maternelle.

Enfin, **ESL** signifie **English as a Second Language** (anglais comme seconde langue). Formellement, dans la littérature scientifique, son usage principal fait référence à l'enseignement de l'anglais à des locuteurs non natifs dans un environnement anglophone (dans les pays où l'anglais est la ou l'une des langues les plus importantes). Dans la pratique, cependant, le terme "ESL" est souvent utilisé dans un sens plus large. Il peut, par exemple, simplement désigner l'apprentissage de l'anglais dans des écoles d'immersion. Il est également utilisé au sens propre pour désigner l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue, quelle que soit la langue du pays ou du programme scolaire.

Pour D-**ESL**, **nous avons opté pour l'utilisation de ESL dans ce sens plus large**, car son usage est très courant et parce que la plupart des Européens apprennent effectivement l'anglais comme deuxième langue à l'école. L'acronyme francophone **ALE** est néanmoins utilisé dans notre traduction française.

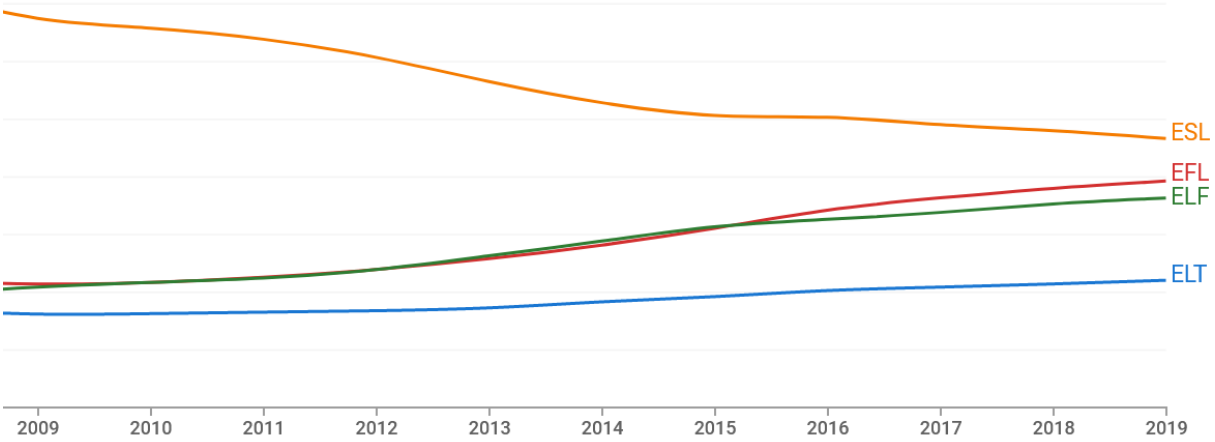


Figure 2. Fréquence d'utilisation des termes ESL, EFL, ELF entre 2009 et 2019, selon Google Books Ngram Viewer (English corpus 2019)

Profil des élèves apprenant l'anglais

Essayons de dresser un profil actualisé des élèves dans notre monde de plus en plus numérique. Bien sûr, nous devons **garder à l'esprit qu'il est impossible de dépeindre la diversité des élèves dans un seul profil**, mais nous ferons de notre mieux pour offrir une image générale des élèves en Europe.

Les élèves d'aujourd'hui sont généralement **férus de technologie**, car celle-ci est omniprésente. Nombre d'entre eux se sont **désintéressés de l'enseignement traditionnel**, que d'aucuns

qualifient d'"éculé, fade et presque entièrement tourné vers le passé". (Lister, 2015).

Ils **veulent être impliqués**, ont besoin de **plusieurs flux d'informations** et préfèrent des **interactions fréquentes et rapides** avec le contenu (Van Eck, 2006).

Ils utilisent généralement beaucoup la technologie à des fins de divertissement et, par la suite, la **plupart d'entre eux jouent régulièrement à des jeux vidéo**. Par exemple, en 2020, 79 % des Européens de 11 à 14 ans étaient des joueurs de jeux vidéo, sur smartphone, tablette, console ou PC (ISFE, 2021). Les élèves qui jouent aux jeux vidéo peuvent être des **joueurs occasionnels** - c'est-à-dire qu'ils ne jouent pas très souvent et probablement surtout avec leur groupe d'amis - et des **gamers**, qui consacrent une grande partie de leur temps libre à jouer aux jeux vidéo (Iacovides et al., 2011). Enfin, il est important de noter que, contrairement à certaines idées reçues stéréotypées, **les élèves, hommes et femmes, jouent aux jeux vidéo, 47 % des joueurs européens étant des femmes**.

Pour toutes ces raisons, **les jeux numériques peuvent être la solution idéale pour attirer et faire participer vos élèves**.

Un mot d'avertissement, cependant. Même si la plupart de vos élèves ont un accès facile à la technologie dans une large mesure, ce n'est peut-être pas le cas pour certains de vos élèves en situation plus précaire. Il est important de s'assurer que ces élèves ne sont pas laissés pour compte et qu'ils ont accès à la même qualité d'enseignement que les autres élèves.

Les défis quand on apprend l'anglais

Pour en savoir plus sur les défis rencontrés lorsqu'on apprend l'anglais, nous avons interrogé un échantillon de **25 professeurs d'anglais** à travers l'Europe, afin qu'ils partagent leurs observations. Nous avons d'abord identifié **plusieurs défis intrinsèques et extrinsèques** et demandé aux enseignants de sélectionner ceux auxquels leurs élèves faisaient face. Outre les défis prédéfinis, les enseignants ont pu ajouter leurs propres options au formulaire, afin que nous puissions recueillir des informations plus précises. Les résultats de ces deux questions sont présentés dans les figures 3 et 4.

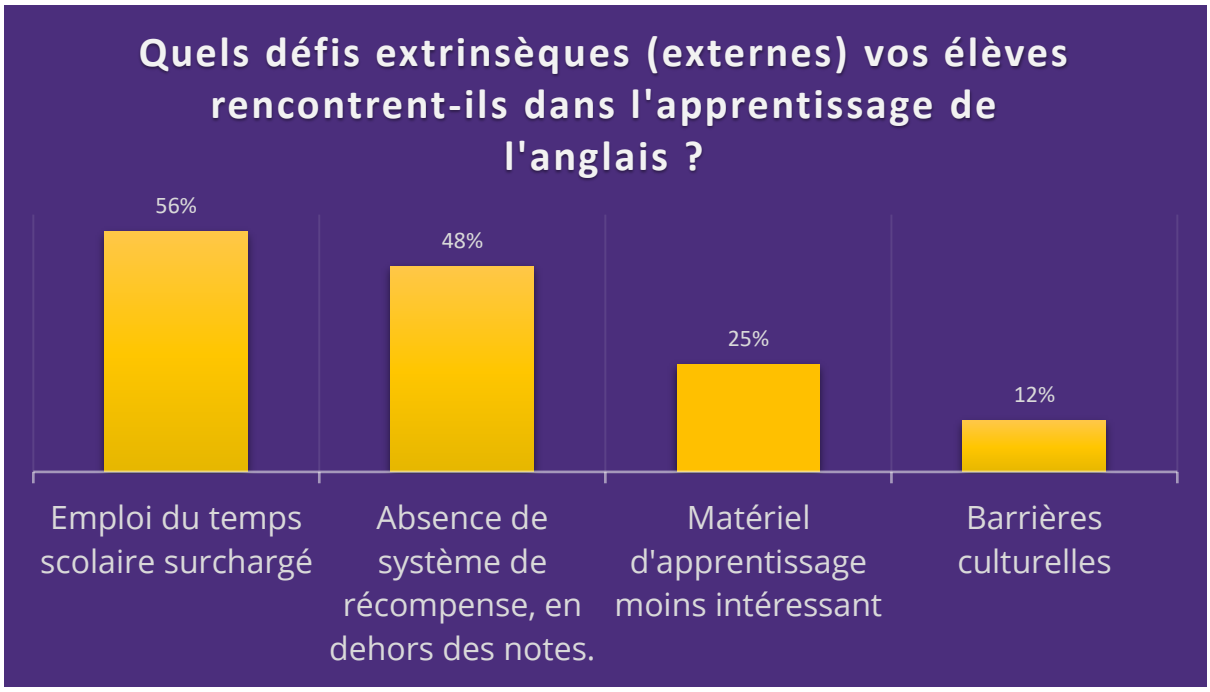


Figure 3. Proportion de **défis extrinsèques** identifiés rencontrés par les élèves apprenant l'anglais, selon 25 professeurs d'anglais à travers l'Europe.

En ce qui concerne les **défis extrinsèques**, l'option la plus sélectionnée est "**emploi du temps scolaire surchargé**", avec 56% des répondants. Elle est suivie de près par "l'absence d'un système de récompense, en dehors des notes", avec 48 % des réponses, et par "un matériel pédagogique moins intéressant", avec 40 %. Les "barrières culturelles", semble-t-il, ne sont pas considérées comme un problème majeur par nos 25 répondants..

Un répondant de Macédoine a également mentionné le manque de possibilités dans son pays pour s'engager dans des activités extrascolaires, en raison d'une mauvaise connexion Internet.

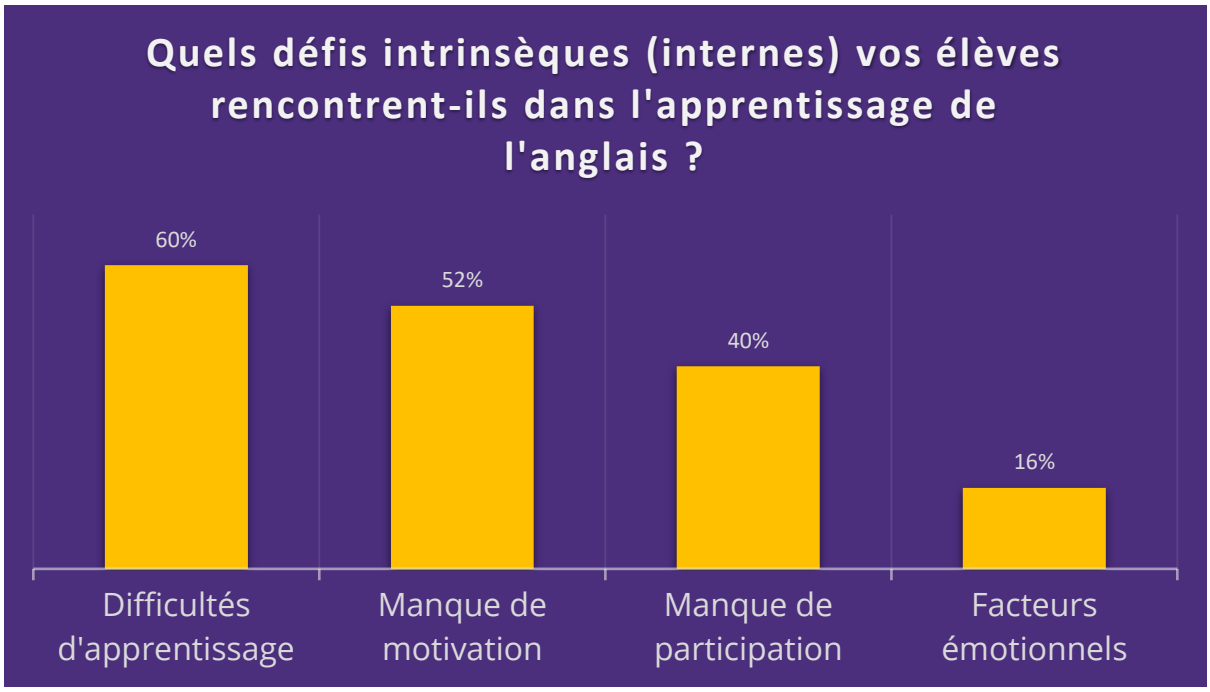


Figure 4. Proportion de défis **intrinsèques identifiés** rencontrés par les élèves apprenant l'anglais, selon 25 professeurs d'anglais en Europe

Avec 60% des répondants qui ont choisi cette option, il semble que les premiers **défis intrinsèques** rencontrés par les élèves soient les "**défis dus aux difficultés d'apprentissage**". Ils sont ensuite suivis de près par le "**manque de motivation**", sélectionné dans 52% des réponses, puis par le "**manque d'engagement**" avec 40%..

En ce qui concerne ces aspects de la motivation et de l'engagement, la majorité des répondants sont tout à fait d'accord (68 % d'entre eux) ou d'accord (16 %) pour dire que la motivation et l'engagement ont un impact important sur la réussite de leurs élèves, comme le montre la figure 5.

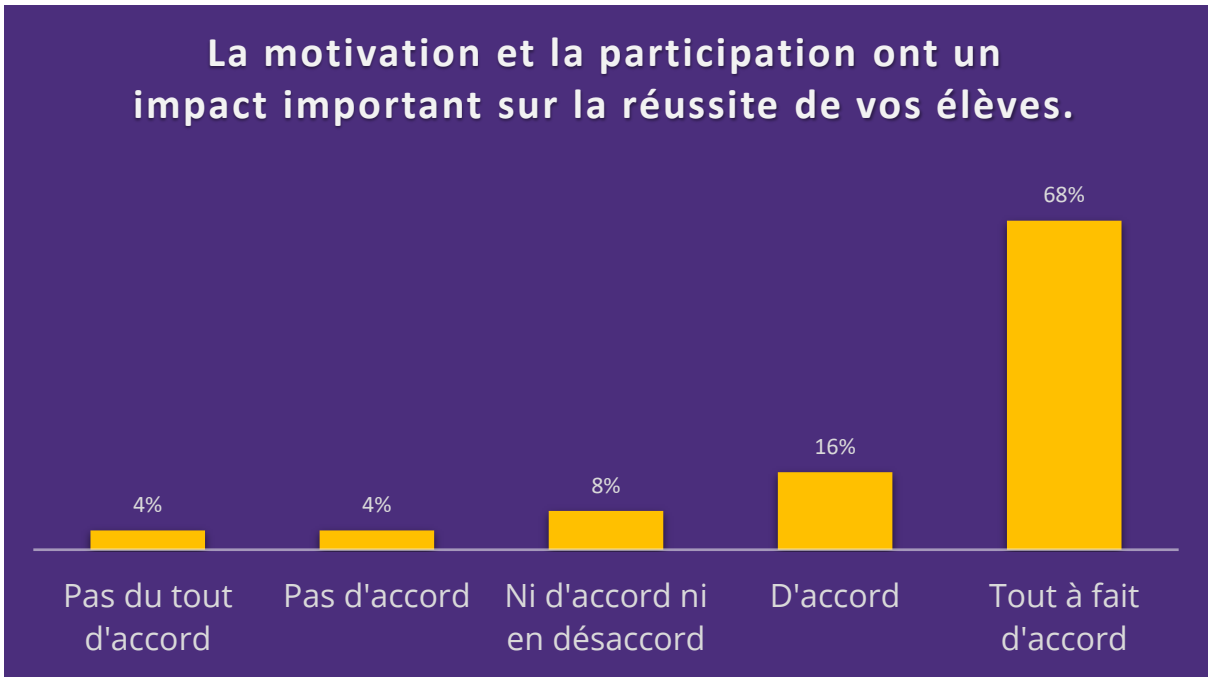


Figure 5. Opinion des 25 professeurs d'anglais de l'enquête concernant l'impact de la motivation et de la participation

Par ailleurs, ce questionnaire met en évidence une réelle **volonté de la part des enseignants à adopter des méthodes pédagogiques engageantes**. Les réponses montrent un enthousiasme et des attentes à l'égard du game-based learning (GBL), considéré comme un très bon moyen d'améliorer le niveau d'anglais des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, comme le montre la Figure 6.

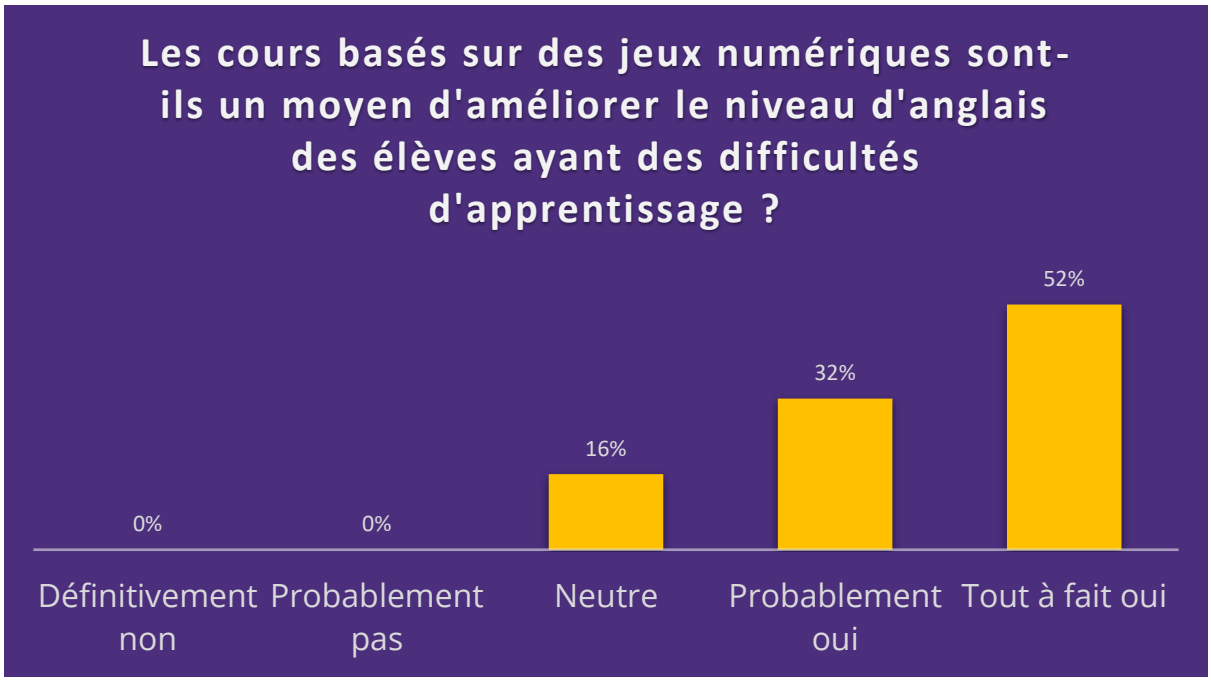


Figure 6. Opinion des 25 enseignants sur l'utilisation du DGBL comme moyen d'améliorer le niveau d'anglais des élèves ayant des troubles Dys

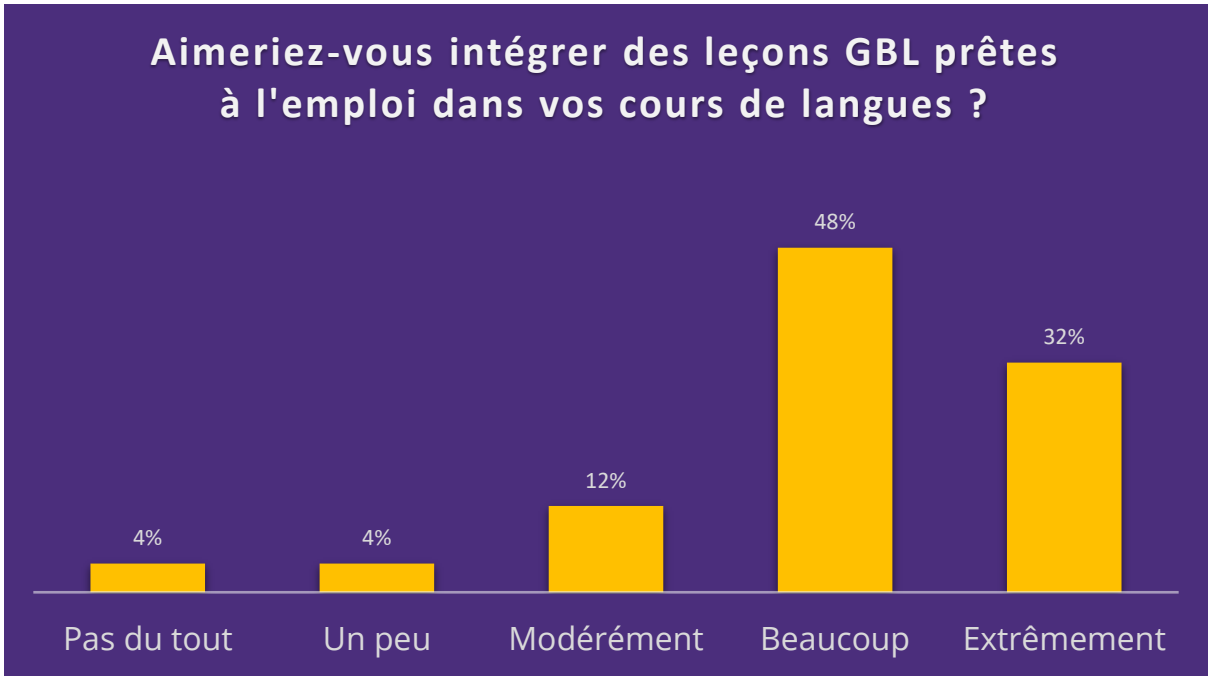


Figure 7. Volonté des enseignants d'utiliser un GBL prêt à l'emploi

En plus de l'opinion générale que nous avons recueillie grâce à l'enquête ci-dessus, soulignons

quelques défis inhérents à l'apprentissage de l'anglais.

L'objectif de l'enseignement des langues est d'aider les élèves à développer des compétences productives (**parler et écrire**) et des compétences réceptives (**écouter et lire**) dans la langue cible. Pour mesurer ces compétences, les enseignants en langues peuvent s'appuyer sur les descripteurs définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (**CECR**) et son volume d'accompagnement (Conseil de l'Europe, 2020). Chaque élève peut être confronté à des défis différents dans l'apprentissage de ces compétences, mais certaines difficultés communes peuvent être identifiées.

Les compétences productives peuvent être les plus difficiles à acquérir, car les élèves doivent aller au-delà de la simple compréhension. Les élèves peuvent également ressentir de l'anxiété et craindre que le langage qu'ils produisent soit jugé.

Cela est particulièrement vrai pour la **compétence d'expression orale**, pour laquelle les élèves peuvent se sentir plus exposés, en partie en raison de la nature directe de la plupart des communications orales. Le **manque de désir** de parler devant les autres, le manque de **confiance en soi, l'hésitation, la nervosité, l'inhibition et le manque de vocabulaire** sont plusieurs facteurs qui peuvent entraver les capacités d'expression orale des apprenants (Ying et al., 2021). Pendant la pandémie de COVID-19, l'expression orale s'est avérée encore plus difficile, avec le changement de paradigme d'enseignement qui a dû être adapté à un contexte

en ligne et distant ; et cela continue à montrer ses effets dans l'enseignement quotidien.

Parler est également difficile pour les apprenants d'anglais, car la prononciation peut avoir très peu de sens pour eux. En effet, l'anglais n'est pas la langue la plus cohérente à cet égard, loin de là, avec par exemple des mots comme "though" (/ðəʊ/), "through" (/θruː/), "thought" (/θɔːt/) et "tough" (/tʌf/), ou encore "read" (/riːd/) et "read" (/red/) qui ont des prononciations différentes. **Connaître un mot sous sa forme écrite est rarement suffisant pour que les apprenants puissent l'utiliser correctement à l'oral**. L'accent, le stress, l'intonation et le rythme sont également des facteurs de difficulté à l'oral (Gilakjani et al., 2011). La principale cause de ces difficultés est le fait que les **apprenants doivent adapter les schémas conceptuels intériorisés avec leur première langue**. Pour toutes ces raisons, la prononciation, en plus du manque de vocabulaire et des erreurs de grammaire, peut rendre l'expression orale très frustrante et même embarrassante pour certains élèves, qui préfèrent se taire.

Dans une certaine mesure, la compétence d'écoute est également **affectée par la question de la prononciation**. En fait, la représentation mentale de la façon dont un mot se prononce peut causer des problèmes aux apprenants. Ils peuvent ne pas faire le lien entre les mots qu'ils entendent et la forme écrite qu'ils connaissent, mais qu'ils pensent être prononcée différemment. En outre, contrairement à la lecture, où les apprenants peuvent prendre leur

temps et identifier visuellement les mots spécifiques qui leur posent problème, l'écoute est une compétence plus "instantanée". **Les élèves peuvent ressentir une certaine anxiété** due au manque de contrôle qu'ils ont sur le matériel d'écoute et à l'anticipation des questions et de l'évaluation qui peuvent suivre l'activité d'écoute.

La connexion mentale entre les représentations vocales et écrites des mots pose également des problèmes pour la **compétence écrite. Les élèves ont tendance à écrire en fonction de leur prononciation, ce qui peut entraîner une mauvaise orthographe** (Moses & Mohamad, 2019). Le manque de vocabulaire et de connaissances grammaticales est également une source de frustration, tout comme pour l'autre compétence productive qu'est l'expression orale.

Enfin, la **lecture** ne détient peut-être pas le titre de la plus difficile des quatre compétences, mais elle reste un élément essentiel de l'apprentissage des langues. Les élèves doivent être exposés à des contenus écrits, ne serait-ce que parce que **la lecture et l'écriture sont liées**

(Moses & Mohamad, 2019). Ainsi, la lecture va soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences en écriture. Les activités de lecture offrent également la possibilité d'être exposé à un nouveau vocabulaire.

Pour toutes les compétences susmentionnées, en particulier en ce qui concerne les compétences productives, il existe deux éléments de base essentiels : le **vocabulaire et la grammaire**. Le vocabulaire est l'élément fondamental de la construction des phrases, tandis que la grammaire fournit la structure permettant de transmettre un sens détaillé. Si le vocabulaire ou les connaissances grammaticales sont limités, vos élèves risquent d'avoir du mal à produire ou à comprendre la langue.

1.2. Les défis de l'apprentissage des langues en ce qui concerne les apprenants ayant des troubles Dys

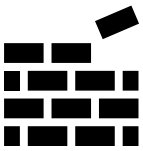
En plus des défis et difficultés susmentionnés auxquels tout apprenant peut être confronté, certains de vos élèves sont probablement confrontés à des **troubles spécifiques de l'apprentissage (troubles Dys)**, également appelés "**troubles Dys**". En effet, environ 10 % de la population est affectée par au moins un trouble Dys. (Butterworth & Kovas, 2013).

Les troubles Dys peuvent entraîner des **difficultés de mémorisation, d'organisation, de gestion du temps et d'attention,** mais constituent également des **obstacles supplémentaires au développement des quatre compétences linguistiques que sont l'expression orale, la compréhension orale, la lecture et l'écriture**.

Il existe plusieurs troubles Dys, notamment les Dys liés au langage tels que la **dyslexie**, la **dyspraxie**, la **dysgraphie**, la **dysphasie** et la **dysorthographie**, ainsi que la **dyscalculie**, qui se traduit par des difficultés avec les chiffres et les mathématiques. Dans de nombreux cas, ces troubles Dys peuvent coexister. Des **mesures d'adaptation peuvent être prises** pour aider les élèves atteints de troubles Dys à réussir leur apprentissage.

De faibles compétences linguistiques dans la langue maternelle sont-elles une source de difficulté dans l'apprentissage d'une seconde langue ?

Les élèves souffrant d'un ou de plusieurs troubles Dys affectant le langage ont le désavantage d'avoir déjà des difficultés avec une ou plusieurs compétences dans leur propre langue maternelle. Le problème est que la **réussite dans la deuxième langue dépend largement des compétences développées dans la première langue**, car la première et la deuxième langue sont interdépendantes. (Nijakowska, 2020).



Dyslexie : lecture et écriture

La **dyslexie** est le trouble Dys le plus courant et elle **affecte la lecture**. Les élèves dyslexiques ont une **mauvaise conscience phonologique**, ce qui signifie qu'ils n'associent pas correctement les lettres aux sons qu'elles représentent. Lorsqu'il s'agit d'apprendre des langues comme l'anglais, ce facteur rend également la **compétence écrite plus difficile**, car il rend l'orthographe particulièrement difficile. La lecture peut mobiliser toutes leurs ressources mentales et leur concentration, ce qui entraîne une mauvaise compréhension et rétention de ce qu'ils viennent de lire. **Il faut toujours éviter de demander à un élève dyslexique de lire à haute voix devant la classe, car cela risque de briser complètement la confiance en soi de l'élève**.

Dysgraphie et dysorthographie : écriture

La **dysgraphie** est un trouble Dys qui **affecte l'écriture**. L'écriture peut être difficile ou

impossible à lire et peut contenir de nombreuses fautes d'orthographe. La **dysorthographie** est un autre trouble Dys affectant l'écriture. Contrairement à la dysgraphie, l'écriture n'est pas nécessairement difficile en soi, mais **l'association entre les sons de la langue et leurs formes écrites est particulièrement problématique**.

Dysphasie : expression orale et écoute

La **dysphasie** affecte la **parole et/ou l'écoute**. Une personne peut avoir des difficultés à assembler des mots pour former une phrase, à respecter les règles de grammaire ou peut prononcer des mots inventés sans s'en rendre compte. La communication orale peut donc être très difficile.

Dyspraxie : écriture, parole, lecture

Enfin, la **dyspraxie** est un trouble de la coordination motrice fine et/ou globale, qui peut rendre difficile l'**écriture**, la **parole** ou la **lecture.**

Tous les troubles Dys sont des **troubles neurologiques qui n'ont rien à voir avec l'intellect**. Vos élèves ayant des troubles Dys ont donc autant de potentiel que vos autres élèves. Si le sujet vous intéresse, nous vous suggérons de jeter un coup d'œil à nos fiches d'exercices adaptées aux troubles Dys, pour plus d'informations : http://d-esl.eu/index.php/resources-fr/.

SECTION 2
Comment les enseignants peuvent-ils surmonter ces défis en classe ?

Deux facteurs très importants qui aideront à relever les défis décrits ci-dessus sont la **motivation** et la **participation**. Dans cette section, les deux concepts seront explorés et définis de manière théorique, puis des conseils pratiques seront donnés sur la manière dont la technologie peut être utilisée pour favoriser l'engagement.

2.1. La participation et la motivation sont des facteurs clés de l'acquisition d'une langue pour tous les apprenants

Avant d'aller plus loin, nous devons bien comprendre la signification des termes "participation" et "motivation". Si l'on consulte les entrées de ces mots dans un dictionnaire, comme le "Larousse en ligne", on obtient les définitions suivantes :

Participation : “Action de participer à quelque chose, **part prise à quelque chose**” (source: Larousse en ligne)

Motivation : “ Raisons, **intérêts**, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être **motivé à agir**” (source: Larousse en ligne)

Nous pouvons déjà déduire que la motivation et la participation sont deux concepts liés positivement à la réalisation d'une activité. Mais nous devons explorer plus profondément ces deux termes afin de comprendre leur rôle dans l'éducation et dans l'apprentissage des langues.

La participation des élèves

En éducation, "**la participation des élèves**" ne se limite pas au sentiment d'**implication** dans l'activité d'apprentissage, mais aussi au **degré d'attention, d'intérêt et de curiosité** des élèves (Gao et al., 2020).

Dans la littérature, la participation des élèves est généralement décrite comme un concept qui comprend trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive.

Pour commencer, la **participation comportementale** est la dimension de la participation et de l'implication dans les activités scolaires (ainsi que dans les activités sociales ou parascolaires). Il peut également intégrer la notion de conduite positive et l'absence de comportements perturbateurs tels que l'absentéisme scolaire.

Deuxièmement, la **participation émotionnelle** concerne le sentiment d'appartenance ou de connexion à l'école. Elle porte sur l'ampleur des réactions positives et négatives envers les enseignants, les camarades de classe et l'école. Une étude réalisée par Halm (2015), par exemple, indique qu'au cœur de la participation des élèves, il existe un lien entre l'enseignant et les élèves et une relation de respect et de confiance mutuels.

Enfin, la **participation cognitive** est liée à l'idée d'investissement personnel dans l'apprentissage et à l'effort et la volonté de comprendre et de maîtriser des idées et des compétences complexes. Il s'agit essentiellement de la volonté mentale que les élèves peuvent investir dans leur apprentissage.

Ces trois aspects sont les pièces d'un même puzzle qui sont essentielles à tout apprentissage dans l'enseignement scolaire. **Les élèves qui participent activement à l'apprentissage apprennent davantage, apprennent mieux et apprécient réellement l'expérience de la classe** (Halm, 2015).

Pour cette raison, **l'étude de la participation des élèves suscite un intérêt croissant**. Pour mesurer la participation des élèves, et ses trois dimensions décrites ci-dessus, les scientifiques ont eu recours à des méthodes traditionnelles telles que l'auto-évaluation des élèves, les évaluations des enseignants, les entretiens, etc. Cependant, il existe également des méthodes plus avancées, comme par exemple celle de Gao et al. (2020), qui ont expérimenté une approche plus technologique. Cette étude a impliqué un bracelet rempli de capteurs pour surveiller les indicateurs corporels d'implication, ainsi qu'une station météorologique intérieure pour étudier l'influence des facteurs environnementaux (température de la pièce, humidité, niveau de CO2, niveau sonore, ...). L'idée est que, grâce à des méthodes plus précises pour mesurer la participation, les chercheurs peuvent étudier la participation des apprenants avec plus de précision.

Malheureusement, la **participation semble diminuer au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur cursus**, pour atteindre son niveau le plus bas au lycée. Marks (2000), par exemple, estime que 40 à 60 % des élèves du secondaire sont désinvestis. Même si l'étude qui a mis en évidence ces chiffres a été réalisée aux États-Unis et que les résultats ne sont peut-être pas directement transposables au contexte européen, on peut en déduire à quel point les élèves peuvent être désengagés de l'apprentissage. Cela entraîne des problèmes tels que de **faibles performances scolaires, la désaffection et des taux d'abandon élevés.**

Il est donc essentiel de stimuler la participation dans les écoles. Une variété d'expériences d'apprentissage actif peut grandement aider, par exemple en utilisant des jeux vidéo et du matériel numérique interactif (Halm, 2015).

La motivation des élèves

La motivation est ce qui pousse les élèves à accomplir quelque chose. Si les élèves ne trouvent pas de raison derrière une activité et se sentent désintéressés, ils ne seront pas impliqués et ne seront pas dans des conditions favorables pour apprendre. Il est donc essentiel de renforcer la motivation des élèves. La littérature ne fournit pas de définition unique et universelle de la motivation, probablement parce que ce qui est motivant peut varier d'un élève à l'autre. Cependant, une série de facteurs de motivation ont été identifiés (Lorenset, 2018).

On distingue généralement la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque.

Avec la motivation intrinsèque, les élèves sont motivés de l'intérieur et **s'impliquent fortement**

dans l'apprentissage. L'**interrelation entre participation et motivation intrinsèque** semble naturellement induite, puisque cette dernière se traduit par des élèves plus impliqués.

En revanche, les **élèves motivés extrinsèquement** le sont par des facteurs et des impératifs extérieurs (délais, tâches et instructions claires, notes...), et ont tendance à fournir le **moins d'efforts** pour obtenir le plus de récompenses (Harandi, 2015).

Dans le cas de l'apprentissage des langues, la motivation est considérée par certains comme soumise à une combinaison d'efforts et de volonté ainsi qu'à des conditions positives et favorables. La motivation est également liée à l'**intérêt**, au **plaisir**, à la **participation** et à la **passion** (Lorenset, 2018).

De nombreux chercheurs ont tenté d'identifier les facteurs de motivation. Certains ont décidé d'étudier les jeux numériques afin de comprendre les aspects motivationnels. Lorenset (2018), par exemple, énumère plusieurs raisons pour lesquelles les jeux numériques dans l'apprentissage sont motivants, entre autres :

- une combinaison de plaisir et de participation ;
- vivre virtuellement une nouvelle vie et une nouvelle identité ;
- orientation vers un objectif ;
- interaction ;
- feedback et narration ;
- autonomie, etc.

Cependant, le travail le plus influent est probablement celui de Malone (1981), qui élabore une théorie de la motivation intrinsèque basée sur la manipulation expérimentale des jeux. Il suggère que les jeux sont gratifiants en raison de trois facteurs principaux liés à leur nature même : le **défi**, la **fantaisie** et la **curiosité**.

Pour commencer, le **défi** dépend du degré de difficulté du jeu et se caractérise par quatre attributs : les **objectifs**, l'**incertitude du résultat**, l'**estime de soi** et l'**opposition jouets vs outils** (les jouets sont utilisés pour eux-mêmes, les outils dans un but précis).

Ensuite, la **fantaisie**, telle que décrite par Malone, est la façon dont les joueurs peuvent s'imaginer dans le jeu. Elle peut être soit intrinsèque, où la compétence et la fantaisie dépendent l'une de l'autre, soit extrinsèque, où la fantaisie dépend de la competence (Iacovides et al., 2011).

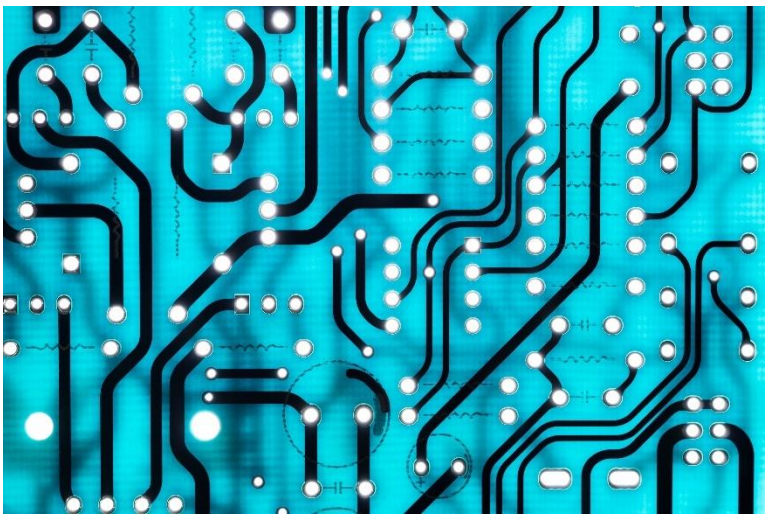
Enfin, la **curiosité** reflète la façon dont les joueurs continuent à jouer à un jeu pour savoir ce qui va se passer ensuite (après avoir effectué certaines actions). La curiosité peut ensuite être subdivisée en **curiosité sensorielle**, qui est activée par des aspects sensoriels (visuel d'un jeu, sons, ...) et en **curiosité cognitive**, qui se manifeste par le désir d'améliorer ses connaissances.

Maintenant que nous avons une meilleure idée de ce que la **participation** et la **motivation** signifient dans le contexte de l'éducation, on comprend mieux pourquoi ces deux concepts sont des facteurs clés si importants dans l'apprentissage. Les élèves d'ALE qui développent une motivation intrinsèque pour apprendre l'anglais et qui sont impliqués sur le plan comportemental, cognitif et émotionnel, seront dans des conditions très favorables pour atteindre un niveau de langue avancé et se débrouiller. En fin de compte, la promotion de la motivation et de l'engagement est aussi une question d'autonomisation des apprenants. **Avec la motivation et la participation, les élèves sont plus impliqués, ils apprécient davantage l'expérience d'apprentissage et se trouvent dans un bon environnement pour apprendre à apprendre**. En fin de compte, les apprenants responsabilisés développeront des compétences en matière de résolution de problèmes et comprendront plus facilement la situation dans son ensemble. (Gee, 2005).

2.2. Comment encourager la participation des élèves dans un environnement numérique pour améliorer l'apprentissage des langues

Il est pratiquement impossible de donner une réponse définitive à la question "Comment faire pour que mes élèves soient plus motivés et impliqués ?", car cela dépend largement de vos élèves et de leurs intérêts.

La recherche souligne toutefois que la technologie et les environnements numériques offrent de nombreuses possibilités pour rendre l'enseignement plus intéressant pour les apprenants (Harandi, 2015).



Bien que la technologie ne puisse pas s'attaquer directement au problème de la "surcharge de l'emploi du temps scolaire", qui est le premier défi extrinsèque signalé par les enseignants dans notre enquête, puisqu'il s'agit d'un problème structurel, elle peut aider à relever la plupart des autres défis mis en évidence dans la section 1. **Une bonne utilisation de la technologie** (y compris des jeux vidéo) **peut contribuer à mettre en place un meilleur système de récompense**, à rendre le processus d'apprentissage plus attrayant et à résoudre les difficultés

d'apprentissage de vos élèves. Tout cela en facilitant **l'offre de multiples flux d'informations et d'interactivité**. Plus important encore, la technologie peut **contribuer à renforcer la motivation et la participation intrinsèques** (cognitives, émotionnelles et comportementales) de vos élèves. L'utilisation de jeux vidéo, par exemple, est certainement une option à étudier pour vos activités linguistiques. Cette question sera étudiée plus en détail dans les sections 3 et 4 ci-dessous.

Dans cette section, nous nous concentrerons sur les méthodes, techniques et stratégies d'apprentissage numérique qui pourraient intéresser vos élèves, en ce qui concerne les quatre compétences linguistiques productives et réceptives ainsi que l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.

Parler

Nous avons discuté dans la section 1 des aspects difficiles de l'expression orale. L'une de nos observations était que l'expression orale pouvait être entravée par un **manque de confiance en soi**, la **nervosité** et l'**anxiété linguistique**. Ce sont, par nature, de sérieux obstacles à la **participation émotionnelle** dans toute activité d'expression orale. Il est très important que les élèves se sentent dans un environnement sûr pour pratiquer leurs compétences orales, sans se sentir sous la pression de l'enseignant ou de leurs camarades. Tout enseignant devrait s'efforcer de créer une atmosphère de classe saine. Cependant, certaines importations technologiques peuvent venir à la rescousse.

Pour travailler sur la participation émotionnelle, les enseignants pourraient, par exemple, utiliser la technologie pour offrir un moyen de pratiquer leurs compétences orales de manière différée. L'idée serait de préparer des activités où les élèves pourraient préenregistrer leur voix (et la réenregistrer si nécessaire).

Cela est possible, par exemple, avec des présentations vidéo. Vous pouvez, par exemple, demander à votre élève de travailler en groupe et de réaliser une présentation vidéo sur un sujet de son choix (ou parmi plusieurs options). En leur laissant une certaine liberté sur le sujet, les élèves ont la possibilité d'exprimer leur motivation intrinsèque (avec un sujet qui les intéresse). Comme ils peuvent monter et enregistrer plusieurs fois pour la présentation vidéo, ils peuvent se sentir plus à l'aise et être plus investis émotionnellement. Le montage vidéo est également une compétence qui peut intéresser vos élèves et les engager sur le plan cognitif.

Les activités d'expression différée peuvent aider les élèves à se sentir plus à l'aise à l'oral, mais **ils devront tout de même développer leurs compétences d'expression immédiate**. Le discours direct peut être pratiqué au cours d'activités amusantes et décontractées. Par exemple, vos élèves peuvent aussi se sentir plus à l'aise à l'oral dans un contexte de jeu numérique, où ils doivent communiquer ensemble oralement pour progresser dans le jeu, par exemple.

Écouter

Pour l'écoute également, les élèves peuvent ressentir une certaine anxiété, en partie à cause du manque de contrôle qu'ils peuvent avoir sur le matériel audio. Leur donner la possibilité de ralentir le rythme de l'audio, de le répéter et de le mettre en pause peut contribuer à atténuer ce stress. En outre, il peut être intéressant de présenter aux élèves des vidéos plutôt que de

simples fichiers audio, car cela est plus stimulant et peut aider vos élèves à mieux se concentrer sur l'activité.

Lire et écrire

Pour susciter l'intérêt des élèves, les activités de lecture et d'écriture pourraient bénéficier d'une interactivité accrue. Par exemple, les élèves pourraient s'exercer à l'écriture et à la lecture en discutant avec un chatbot. Mr. and Mrs. Winston (https://mrwinstonchatbot.eu/), par exemple, sont des chatbots conçus pour l'enseignement de l'anglais avec lesquels les élèves peuvent interagir.

Vocabulaire et grammaire

La grammaire et le vocabulaire sont **deux piliers importants dont les élèves ont besoin pour développer leurs compétences linguistiques**. Ces outils linguistiques peuvent également être pratiqués de manière interactive et engageante, avec l'aide de la technologie. Il existe, par exemple, plusieurs applications d'apprentissage qui utilisent la ludification pour les aider dans ces catégories, comme Duolingo. Les recherches indiquent, par exemple, que les **jeux numériques peuvent avoir un impact positif significatif sur le vocabulaire** (Hazar, 2020).

Troubles Dys et technologie pour aider à la motivation et à la participation

Bien que vos élèves avec troubles Dys puissent se sentir plus impliqués et motivés grâce aux suggestions ci-dessus, comme les autres élèves, leur véritable élan viendra des adaptations dont ils ont besoin et de ce que la technologie peut souvent leur offrir. Avec des adaptations appropriées, les élèves avec troubles Dys peuvent avoir une meilleure expérience d'apprentissage et atteindre leurs objectifs. Si le sujet vous intéresse, nous vous suggérons de jeter un coup d'œil à nos fiches pratiques qui traitent de ce sujet.

SECTION 3
La ludification, un outil pour la participation des apprenants dans les classes d'ALE

3.1. La ludification et le Game-Based Learning (GBL) : des éléments clés pour favoriser la participation

Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus la cible pour laquelle le système éducatif a été conçu. Le fait de grandir avec la technologie et les jeux vidéo a radicalement changé leur façon de traiter l'information et les a transformés en "natifs numériques" (Prensky, année, page).

La raison principale pour laquelle une part écrasante de la nouvelle génération joue aux jeux vidéo est qu'ils sont incroyablement captivants. Le jeu a une fonction biologique profondément ancrée. C'est un moyen de pratiquer des compétences dans un environnement sûr et, parce qu'il était utile, l'évolution l'a sélectionné pour qu'il soit gratifiant (amusant).

Le Digital Game Based Learning est plus récent, puisqu'il est né dans la dernière décennie du 20ème siècle. Il a fait son chemin en tant que "ludo-éducatif" pour les enfants et en tant que simulation pour les adultes (ou jeux sérieux), mais n'est pas encore totalement accepté par les

représentants des écoles qui se demandent : l'apprentissage doit-il être amusant ?

Le Game-based learning ne nie pas l'effort que représente le fait de s'amuser et d'apprendre au même endroit, avec beaucoup de travail investi dans l'apprentissage. Mais il vise à transformer le travail difficile en plaisir difficile. L'industrie du jeu vidéo définit l'amusement différemment de ce que la plupart des gens ont en tête. Il s'agit surtout d'avoir un impact, de relever des défis et de faire preuve de fantaisie tout en essayant de maîtriser des modèles. C'est là que les jeux et l'éducation peuvent se rencontrer :

"Le plaisir des jeux découle de la maîtrise. Il naît de la compréhension. C'est le fait de résoudre des énigmes qui rend les jeux amusants. En d'autres termes, avec les jeux, l'apprentissage est la drogue (Koster, 2004, p. 40).

Définitions

Il existe de nombreux termes faisant référence à l'utilisation des jeux dans l'éducation. Nous définissons ici certains des termes les plus importants afin de clarifier ce dont nous parlons ou ce à quoi nous faisons référence.

Jeu

Les jeux sont attrayants parce que leurs règles donnent une structure et des objectifs. Leur interactivité donne un feedback sur la progression du joueur vers ces objectifs. Cela permet de mettre le joueur dans le "rythme" et de l'aider à apprendre constamment.

Au fond, il s'agit d'activités de résolution de problèmes abordées de manière ludique, cachées dans une belle narration émotionnelle et chargées d'adrénaline.

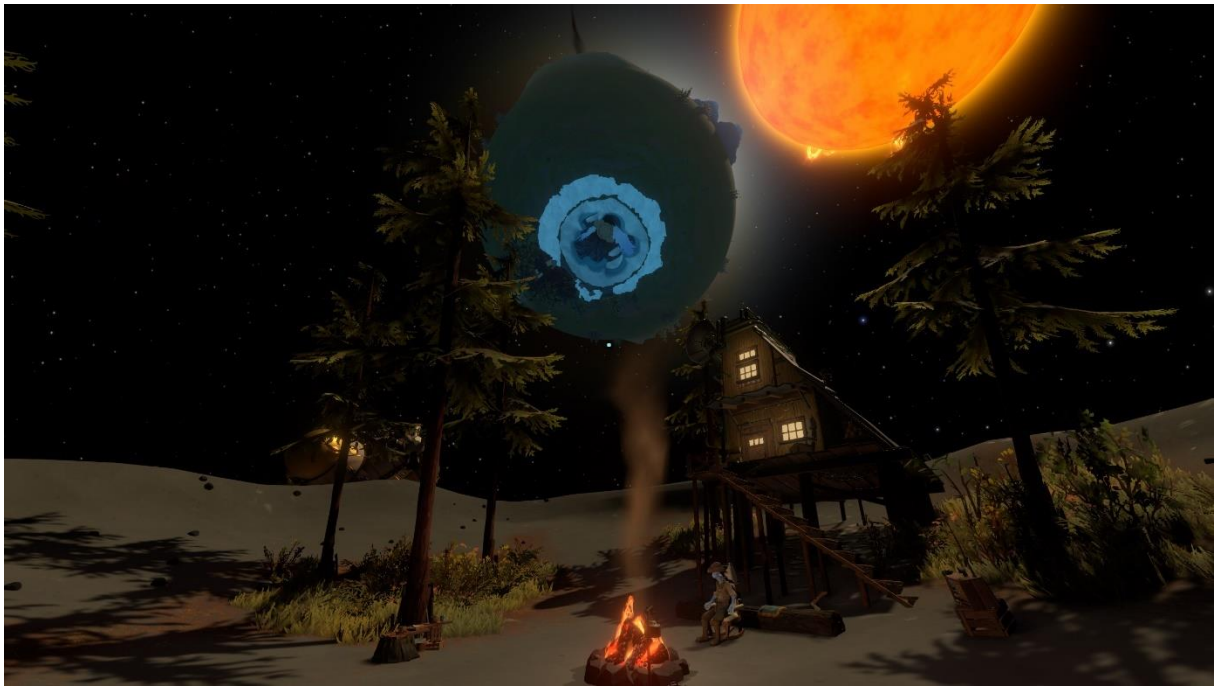


Figure 8. Outer Wilds, un jeu vidéo qui consiste à explorer un système solaire et à faire griller des marshmallows

Jeu éducatif

Les jeux éducatifs sont des exercices d'apprentissage déguisés en jeux. Tout comme les jeux, ils ont des règles, des joueurs et des éléments de jeu, mais leur fonction première est d'atteindre un résultat d'apprentissage, tandis que le plaisir n'est qu'un simple accessoire. Par exemple, les mots croisés préparés par les enseignants sont perçus par les élèves comme une activité d'apprentissage graphiquement avancée.

Jeu sérieux

La plupart des jeux sérieux sur le marché sont destinés aux entreprises qui les utilisent pour fidéliser leurs clients. Ils sont également utilisés dans l'armée, les hôpitaux et l'administration. Leur objectif premier est d'enseigner un processus du domaine ou de vérifier les connaissances d'un utilisateur.

Les jeux sérieux prennent souvent la forme de simulations ou de pièces multimédias contenant des graphiques variables ou des récompenses animées pour avoir réussi des énigmes. Ils sont très éloignés de l'expérience offerte par les jeux de divertissement.

Par exemple, Le Bon, La Brute et Le Comptable est un jeu sérieux pour découvrir la corruption dans le domaine politique.

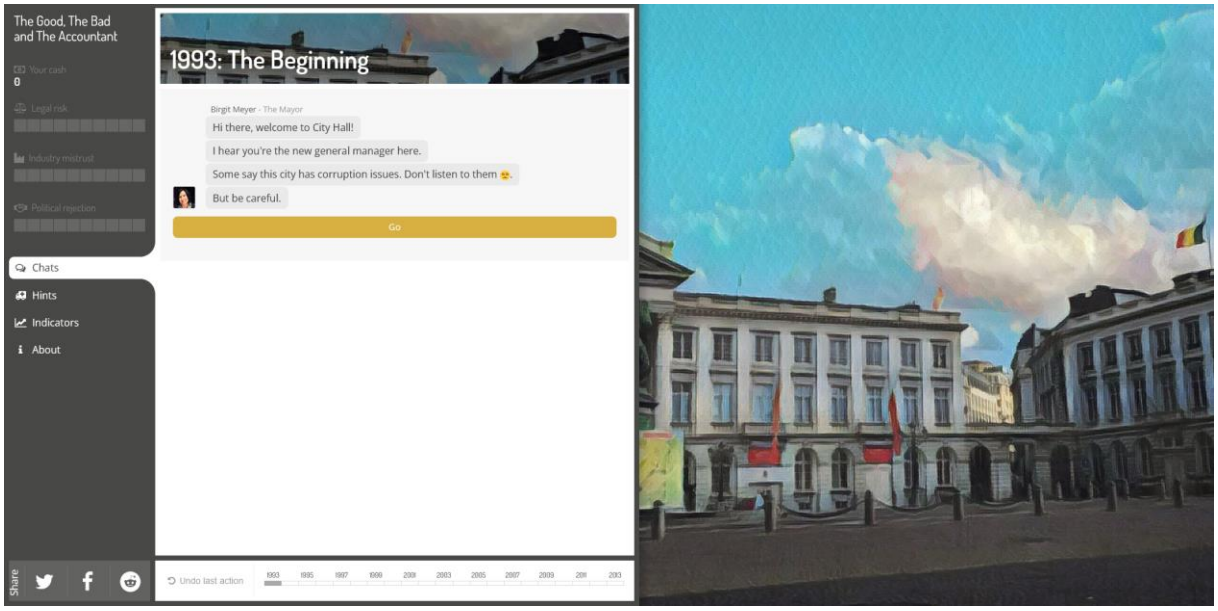


Figure 9. Capture d'écran du jeu sérieux " Le Bon, la Brute et le Comptable " (Journalism++, 2016)

Game-informed learning

Dans le game-informed learning, le support du jeu vidéo est utilisé comme tout autre contenu de référence. Le jeu peut servir de support à la mise en pratique des résultats d'apprentissage (commenter un combat épique en utilisant le vocabulaire des mythes et des fables) ou le contenu d'apprentissage est fourni comme un outil permettant aux élèves de mieux comprendre le jeu auquel ils jouent (comprendre les métaphores ou les références historiques dans un jeu) (Gilson, 2021).

Figure 10. Vidéo "Teacher and gamer, how I teach using video games" (Enseignant et joueur, comment j'enseigne en utilisant des jeux vidéo) par Konbini Techno – Youtube (2020)

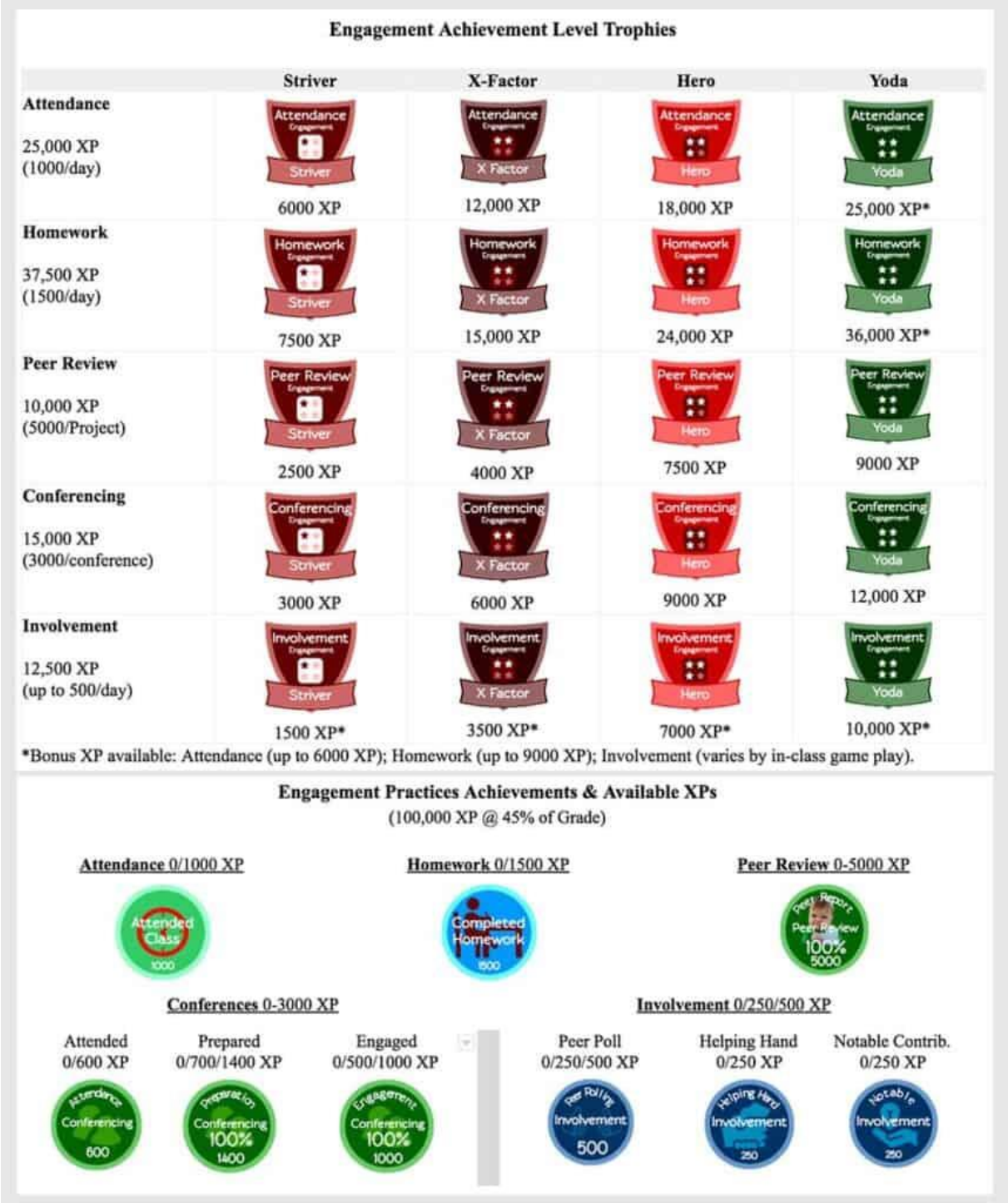
Ludification

Malgré son nom, la ludification n'est absolument pas un jeu. Le but de la ludification n'est pas de fournir un divertissement mais de changer les comportements en important des éléments de jeu et des techniques de conception de jeu dans un environnement non ludique. Il s'agit surtout de fournir des points, des scores et des badges aux utilisateurs qui effectuent certaines actions.

La ludification a du potentiel lorsqu'elle aide les élèves à se sentir progresser. Elle peut le faire en créant de multiples possibilités d'affectation et en fournissant un feedback. Elle brille également lorsqu'elle peut créer de la fantaisie, par exemple en faisant en sorte que les travaux importants soient un monstre "boss" à affronter en coopération.

Mais malheureusement, elle est surtout mal utilisée pour l'instant, l'accent étant mis sur les motivations extrinsèques de surface : les récompenses que l'on obtient en accomplissant une tâche, comme les classements, les points d'expérience et les badges. Ils négligent souvent la motivation intrinsèque, qui consiste à pratiquer une activité parce qu'il est agréable de la faire.

Cela est dû au fait qu'elle nécessite une conception de jeu réellement intéressante.



Engagement Achievement Level Trophies

	Striver	X-Factor	Hero	Yoda
Attendance 25,000 XP (1000/day)	6000 XP	12,000 XP	18,000 XP	25,000 XP*
Homework 37,500 XP (1500/day)	7500 XP	15,000 XP	24,000 XP	36,000 XP*
Peer Review 10,000 XP (5000/Project)	2500 XP	4000 XP	7500 XP	9000 XP
Conferencing 15,000 XP (3000/conference)	3000 XP	6000 XP	9000 XP	12,000 XP
Involvement 12,500 XP (up to 500/day)	1500 XP*	3500 XP*	7000 XP*	10,000 XP*

*Bonus XP available: Attendance (up to 6000 XP); Homework (up to 9000 XP); Involvement (varies by in-class game play).

Engagement Practices Achievements & Available XPs

(100,000 XP @ 45% of Grade)

Figure 11. 10 Bad Gamification Examples: Learning from Failed Projects

Written by Ricardo in Gamification. (Source: https://keepthemengaged.com)

Digital game-based learning (DGBL)

Contrairement à d'autres formes de jeux éducatifs qui tentent d'enrober le contenu de l'apprentissage de concepts de jeu, le DGBL s'efforce de créer des jeux à la fois agréables et éducatifs, en proposant un gameplay attrayant qui favorise également l'apprentissage.

Les élèves ont besoin de certaines compétences pour pouvoir jouer et les pratiquer tout en jouant.

Des compétences sont nécessaires pour continuer à s'amuser et c'est le moteur de l'apprentissage. Par exemple, les enfants peuvent être amenés à pratiquer leurs compétences en lecture si la lecture est un élément indispensable d'un jeu dont la narration s'étend sur une longue période.

Figure 12. Terra alia, l'apprentissage des langues RPG (30 parralel, 2021). (Source: Steam.com)

Le DGBL fonctionne-t-il ?

Quelques exemples ont fonctionné dans différents domaines : orthographe et lecture, physique, santé, biologie, mathématiques, médecine et informatique.

Les recherches montrent qu'un jeu DGBL bien conçu peut améliorer l'apprentissage de 7 à 40 % (Van Eck, 2015). Certaines méta-analyses ont également rapporté des gains cognitifs significativement plus élevés par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles et que les apprenants de l'enseignement par le jeu avaient de meilleurs résultats en général (une note d'une lettre complète).

Exemples

Arena

La recherche de Prestopnik (2016) expose un cas de conception pour un jeu d'apprentissage des langues axé sur une histoire, appelé Arena.

Le jeu se déroule en 2410 ap. J.-C. et met le joueur dans la peau d'un jeune homme qui se rend sur la planète Arena, une colonie espagnole. Il doit combattre les bandits et la faune locaux, et apprendre la langue locale pour retrouver ses parents.

Le gameplay mêle exploration, résolution d'énigmes et action-aventure. Les lieux présentent des objets avec lesquels il faut interagir, en utilisant un outil appelé Explorer : une technologie qui aide à traduire l'espagnol en anglais.

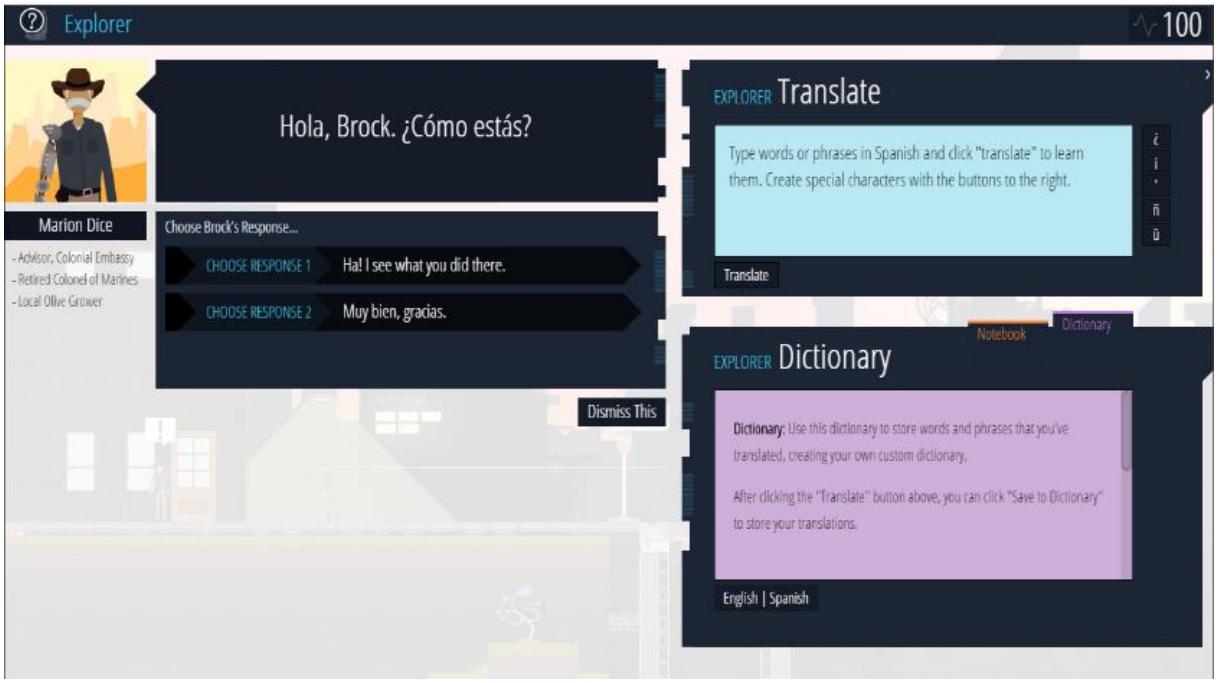


Figure 13. Captures d'écran du jeu DGBL Arena (Prestopnik, 2016)

Le jeu a été conçu en tenant compte des principes de la théorie de l'apprentissage : Acquisition psycholinguistique d'une seconde langue, diégèse, fantaisie et apprentissage par renforcement.

Les auteurs ont appris plusieurs choses : raconter une histoire captivante dans une langue que

les joueurs ne connaissent pas est un défi. Rendre les choses trop faciles peut être préjudiciable : les erreurs et les difficultés sont importantes pour l'apprentissage.

Ils ont d'abord conçu le combat comme une activité récréative entre deux activités linguistiques, mais ont remarqué la faible efficacité de cette conception. Afin de faire le lien entre le jeu et le travail, ils ont ensuite fait en sorte que les activités linguistiques donnent lieu à la remise de "butins" (armes, améliorations...). Les joueurs qui souhaitent améliorer leurs capacités de combat doivent participer à des conversations.

Antura and the letters

''Antura and the letters'' est un jeu DGBL gratuit qui vise à apprendre aux enfants de 5 à 10 ans à écrire des lettres et des mots arabes (une nouvelle version en anglais est également disponible). L'approche de conception est celle de "l'apprentissage furtif" : le programme d'alphabétisation en arabe de l'école primaire est transformé en un voyage amusant. Le jeu peut être joué sur un smartphone à l'aide de la saisie tactile et comprend 23 mini-jeux.

Le joueur, avec l'aide d'Antura, le chien, doit surveiller de petites créatures sauvages appelées "lettres vivantes" dans plusieurs environnements. Pour ce faire, le joueur doit jouer à plusieurs mini-jeux conçus pour présenter un défi lié à un objectif pédagogique spécifique.

Le jeu est un bon exemple de mécanique qui allie apprentissage et jeu. Par exemple, dans un de ses mini-jeux, le joueur doit guider une fusée en dessinant sa trajectoire à l'intérieur d'une piste de course qui a la forme de la lettre à apprendre.

Figure 14. Mini-jeu de dessin dans Antura and the letters (Video games without borders, 2022). (Source: https://docs.antura.org/Minigames/Maze.html)

Figure 15. Antura and the letters (Video games without borders, 2022). (Source: https://play.google.com)

3.2. Gains d'apprentissage grâce aux jeux numériques : le pouvoir de motivation et de participation de la ludification de l'apprentissage

Force de motivation et de participation

Dans un processus d'apprentissage, la **motivation** est importante car l'apprentissage nécessite un effort.

Le pouvoir d'attraction des jeux réside dans l'apprentissage par renforcement : l'anticipation des récompenses et le déclenchement de la curiosité par l'environnement libèrent de la dopamine dans le cerveau. C'est ce qu'on appelle parfois le "cycle de la dopamine". La possibilité de réinvestir les récompenses leur confère une valeur endogène, qui propulse les joueurs dans des cycles supplémentaires de déclenchement-action-récompense-réinvestissement. C'est ce qui rend le passage à un niveau supérieur et la progression dans les jeux plaisants (Prestopnik, 2016).

Cela explique pourquoi le cœur de la participation est basé sur le défi et la progression. La maîtrise axée sur les objectifs est intrinsèquement motivée, par opposition à un apprentissage uniquement motivé par les notes.

L'interactivité des jeux permet aux apprenants de se sentir comme des agents actifs plutôt que des destinataires passifs.

La fantaisie est également importante, car les joueurs veulent découvrir un nouveau monde, vivre une nouvelle vie, percer des mystères et profiter de la surprise.

Si vous êtes préoccupé par le surengagement et la dépendance, nous en parlons dans la section 4.1.

En ce qui concerne la **participation**, Finn et Zimmer (2012) ont identifié plusieurs types de

participation, qui doivent être équilibrés pour un apprentissage réussi : scolaire, affectif, cognitif et social. La participation joue donc un rôle majeur dans la vie des élèves en général, en particulier lorsqu'ils apprennent avec des stimuli directs provenant de ressources éducatives basées sur des jeux.

Bienfaits pour l'estime de soi et l'anxiété

Pour réussir, l'apprentissage d'une langue nécessite une pratique régulière et une immersion qui sont influencées par trois facteurs critiques : la motivation, l'auto-efficacité et une faible anxiété (Martin, 2017).

L'auto-efficacité fait référence à la croyance ou à l'attente d'une personne de réussir certaines tâches ou d'atteindre certains objectifs spécifiques (Bandura, 1988). Si l'auto-efficacité d'un élève est faible, il risque de ressentir de l'anxiété et du fatalisme face à une tâche, ce qui nuit à sa motivation et à son apprentissage.

Bonne nouvelle, il semble que le DGBL puisse contribuer à augmenter l'auto-efficacité des élèves et à réduire leur anxiété. Cela a été démontré dans une étude s'intéressant à l'une des matières les plus redoutées : les mathématiques ! (Hung, 2014).

Exemples d'acquis : grammaire, vocabulaire, construction de phrases, ainsi que les compétences de base

Une étude a passé en revue 15 autres études qui s'intéressent à l'utilisation des jeux linguistiques pour améliorer la construction de phrases des apprenants ALE. Muhanna (2012) a testé l'utilisation de jeux en ligne pour enseigner le vocabulaire, et Hashim (2019) a testé l'impact des approches basées sur les jeux sur la grammaire avec Socrative, PowerPoint Challenge Game, et Kahoot. Les groupes qui ont utilisé le DGBL ont montré de meilleurs résultats statistiquement significatifs, une plus grande motivation et du plaisir.

De plus, le fait de jouer à des jeux vidéo éducatifs en classe afin d'améliorer l'anglais (ALE ou EFL) dans un environnement contrôlé fera participer les élèves afin de développer leurs

compétences de base : lecture, expression orale, écoute et écriture.

D'autres avantages des jeux numériques font référence, à l'appui des acquis de l'apprentissage, aux compétences de pensée critique et supérieure, à l'amélioration de la rétention, au feedback instantané concernant l'activité et les progrès des élèves, et à la promotion d'actions collaboratives. Avons-nous mentionné les compétences motrices ?

3.3. Organisez, puis appuyez sur "play" et jouez !

Les mauvaises méthodes de ludification

Un enseignant a connu un semi-échec en essayant de mettre en œuvre la ludification dans sa classe. C'est très triste parce qu'il a investi beaucoup d'efforts et peut-être que quelques éléments auraient pu rendre le projet génial. Ce cas a été rapporté dans un article pour le journal de la technologie interactive et de la pédagogie (Cripps, M.J, 2019). Il met en lumière le fait que l'inclusion d'éléments de jeu ne rend pas nécessairement une expérience amusante. En général, le fait de n'ajouter que des points, des classements ou des badges comme méthode de ludification est une mauvaise idée.

Il a essayé de remplacer les notes traditionnelles par des points d'expérience (XP) qui seraient attribués pour arriver à l'heure, finir les devoirs ou simplement assister à un cours. Avec plus d'XP, les élèves débloquaient des badges et un tableau de classement permettait de suivre les réalisations de chacun.

La bonne idée était de faire correspondre l'XP à une note, ce qui créait un peu d'impact. L'impact est un pilier du plaisir. Et ça a marché pour certains élèves de la marge (15%) qui ont apprécié. Mais peut-être que l'impact n'a pas été assez ressenti.

L'erreur est qu'aucune motivation réelle n'a été insérée dans le cycle d'étude des élèves. Les points attribués n'avaient d'autre valeur que celle d'obtenir un badge qui n'avait aucune valeur intrinsèque. De plus, certains points ont été attribués pour des tâches obligatoires et peu

satisfaisantes intrinsèquement (se présenter), ce qui réduit la valeur perçue de l'XP. Il faut également tenir compte du fait que le fait de ne compter que sur des récompenses externes peut déclencher l'"effet de sape", qui réduit effectivement la motivation intrinsèque.

En ce qui concerne les classements, ils peuvent également avoir des effets pervers. Par exemple, offrir un prix à celui qui termine en tête devrait en théorie encourager tout le monde à travailler dur. Le problème est que les bons élèves se retrouvent tout le temps en tête. Les élèves du milieu ou du bas de l'échelle, ceux qui bénéficieraient réellement du classement, se rendent compte que la concurrence est trop forte pour qu'ils essaient même de travailler.

Méthodes efficaces et stratégies didactiques

Lorsqu'on essaie de mettre en œuvre des approches basées sur le jeu, on peut envisager des approches intrinsèques et extrinsèques (ou un mélange des deux).

Dans l'approche "extrinsèque", dans laquelle les dimensions "sérieuses" et "ludiques" sont séparées, on alterne des phases de jeu avec des phases d'apprentissage. Le jeu est alors utilisé comme une "récompense" pour la compréhension du contenu sérieux.

L'approche "intrinsèque" vise à mélanger les dimensions "sérieuses" et "ludiques" de sorte qu'il n'est plus possible de les séparer. Nous cherchons à intégrer le contenu sérieux dans la mécanique du jeu. Le succès du jeu réside donc dans la compréhension du contenu sérieux.

Les recherches semblent indiquer que l'approche intrinsèque est la plus valable. Cependant, l'approche extrinsèque peut également être bénéfique si les jeux sérieux et ludiques sont liés ensemble.

Différentes utilisations du DGBL dans et hors de la classe

Bien que l'apprentissage puisse se faire avec le DGBL, la consolidation des connaissances reste la responsabilité de l'enseignant : les élèves ne peuvent pas le faire seuls.

Le DGBL peut être utilisé pour :

- **Intervention :** aider un élève à surmonter ses points faibles à son propre rythme.
- **Enrichissement :** présenter le contenu de l'apprentissage sous différentes formes aux élèves.
- **Renforcement** : demander aux élèves de revoir et de mettre en pratique le contenu nouvellement appris. Cela peut se faire en groupe ou en multijoueur, en utilisant les scores pour motiver une maîtrise accrue.

Afin de mettre en pratique ces points, plusieurs organisations peuvent être mises en place.

Si les jeux peuvent être multi-joueurs ou non, cela ne signifie pas forcément un élève par jeu.

- Vous pouvez jouer à un jeu devant votre classe (position de spectateur) et leur demander de participer pendant que vous ou un autre élève saisissez les réponses dans le jeu.
- Vous pouvez avoir un ou 2 - 3 élèves devant un jeu à un joueur. Parfois, le fait de débattre et de réfléchir ensemble devant un jeu est bénéfique, même pour les jeux à un joueur. En général, dans les jeux, le raisonnement ou les choix doivent être faits sans pression du temps.
- Les jeux multijoueur nécessitent généralement un joueur par contrôleur. Mais parfois, les jeux de groupe peuvent proposer des organisations différentes (un contre tous, etc.).
- Vous pouvez toujours mettre en place un système de rotation où un groupe d'élèves joue pendant que les autres analysent ceux qui sont en train de jouer. Après un temps de jeu défini, vous échangez les groupes. Cela peut être utile si vous souhaitez que les élèves aient une approche réflexive, qu'ils discutent de leurs stratégies et de la manière de s'améliorer face à un défi.

Un autre élément à prendre en compte est l'endroit où vous utiliserez les jeux, en classe ? En tant que devoirs ? En utilisant des applications modernes comme le partage d'écran de Discord ou la fonction de jeu à distance de Steam, vous pouvez jouer avec vos élèves à distance ou les regarder jouer.

Certains jeux peuvent être utilisés en classe comme n'importe quel autre support. Mais vous pouvez également demander à vos élèves de jouer à un jeu seul ou multijoueur à la maison en tant que devoir, en solo ou en groupe, peut-être avec un objectif de score ou de progression ou en leur demandant d'écrire un essai sur ce qu'ils ont appris dans le jeu.

SECTION 4
Cliquez et profitez des avantages !

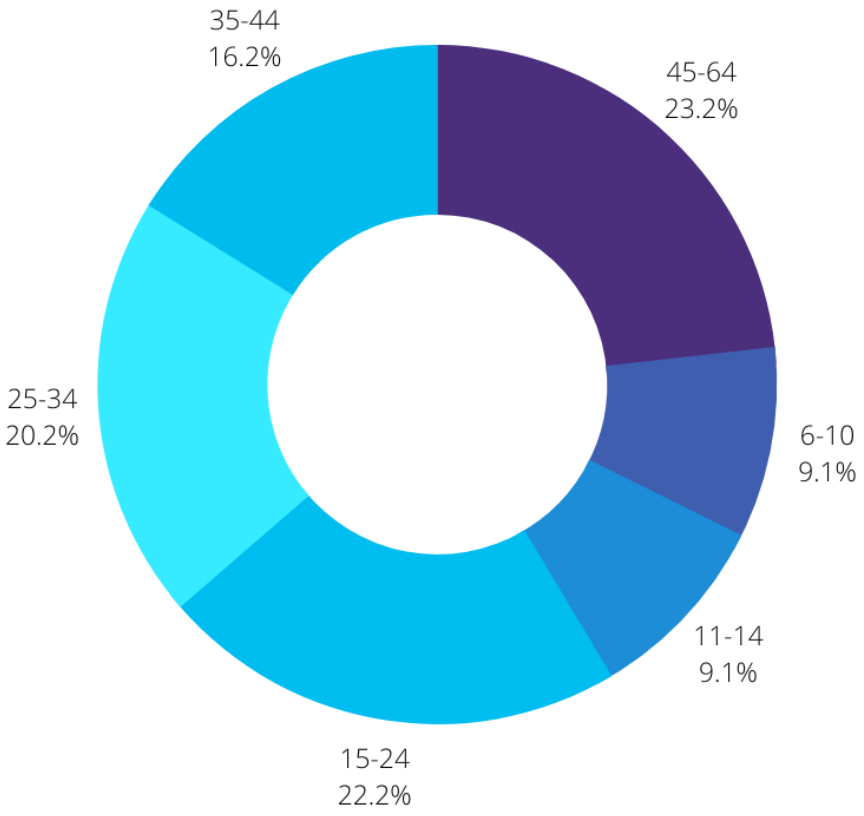
4.1. Les avantages de la ludification et du GBL en classe pour les apprenants en langues

Briser les mythes sur l'impact négatif de la ludification et du GBL comme techniques d'apprentissage des langues

Réservé aux enfants

Les adultes apprécient les jeux vidéo autant que les enfants. L'âge moyen d'un joueur de jeux vidéo en Europe est de 31,3 ans (ISFE, 2021).

En Europe, en 2021, le public des jeux se répartit comme suit :



Addiction

"L'addiction aux jeux vidéo" fait l'objet d'un débat animé entre experts depuis 2018, date à laquelle l'Organisation mondiale de la santé (OMS) l'a ajoutée à son manuel de diagnostic.

Le problème avec le "trouble du jeu" est qu'un trouble entièrement nouveau et spécifique a été créé uniquement pour les jeux vidéo, alors que toute habitude plaisante peut devenir pathologique. Cela nécessite un terrain psycho-social, les jeux vidéo ne transformeront pas un enfant mentalement sain en un toxicomane.

La détection d'une consommation problématique de jeux vidéo ne consiste pas seulement à mesurer le nombre d'heures passées à jouer. D'autres facteurs sont importants : l'incapacité à contrôler la fréquence, l'intensité et la durée sont également des facteurs déterminants. Un autre facteur est l'impact du jeu sur les activités familiales, sociales, éducatives ou professionnelles, à condition que cela dure depuis au moins un an.

Pour les adolescents, une baisse des résultats scolaires sera visible, et pour les adultes, des difficultés professionnelles apparaîtront. À cela s'ajoutent une mauvaise alimentation, un mauvais sommeil, de l'anxiété, de l'agressivité et de la tristesse.

Le DGBL veut remplacer les enseignants

Le DGBL ne remplacera pas les enseignants, car il ne s'agit que d'un outil supplémentaire qu'ils peuvent utiliser, comme tout autre média.

Une méta-analyse sur les effets cognitifs et motivationnels des jeux sérieux, réalisée par l'Université de technologie d'Eindhoven sur 39 études portant sur un nombre de participants compris entre 16 et 1105, a montré que les gains les plus importants sont obtenus lorsque les enseignants entourent l'expérience de jeu d'un contenu de soutien supplémentaire.

La passion de l'enseignant est un excellent moyen d'éveiller la motivation des élèves. En la combinant avec l'enthousiasme des jeunes pour les jeux, tout le monde y gagne !

Les élèves s'épanouissent et prennent confiance en eux grâce aux jeux numériques.

Le feedback en temps réel, la perspective multimodale sur l'ensemble du moment d'enseignement et la visualisation des progrès aident les élèves à se développer.

Le **feedback en temps réel** est essentiel à l'apprentissage ; il donne des indications sur la réalisation des objectifs d'apprentissage et permet l'autocontrôle et l'amélioration.

Cependant, donner du feedback peut s'avérer difficile pour un enseignant ayant de nombreux élèves.

Une méta-analyse d'études révèle que 65,07% d'entre elles démontrent que le feedback automatique augmente la performance des élèves dans les activités. Une autre étude a montré que l'enseignement DGBL sans feedback donnait de moins bons résultats que l'enseignement traditionnel. Mais le DGBL complété par du feedback a permis un apprentissage approfondi.

Compétition et coopération à moindre risque

L'une des clés de la fidélisation des joueurs (participation) est la récompense intrinsèque. Si une activité est intrinsèquement gratifiante, nous sommes plus enclins à continuer à la pratiquer.

Selon la théorie de l'autodétermination, les activités les plus intrinsèquement gratifiantes sont celles qui satisfont 3 besoins psychologiques :

- **Compétence :** sentiment de progression, sentiment de maîtrise.
- **Autonomie :** sentiment de volition, de pouvoir faire des choix significatifs, de pouvoir s'exprimer.
- **Relationnel :** sentiment d'avoir des relations sociales significatives, que ce soit par la coopération ou la compétition.

La compétition et la coopération sont importantes parce qu'elles sont à la base de la corrélation, un élément essentiel des récompenses intrinsèques. Mais elles sont également liées à une composante importante du plaisir : l'impact. Nous aimons avoir un impact sur notre environnement ou sur les autres ; nous aimons avoir l'impression de travailler pour quelque chose de plus grand que nous.

Apprentissage centré sur l'élève

En ce qui concerne l'apprentissage par le jeu, l'apprentissage centré sur l'élève (Student Centered Learning - SCL) favorise :

- **l'apprentissage actif :** faire en sorte que les apprenants s'engagent et interagissent avec le matériel pour aller au-delà du simple processus cognitif ;
- **l'apprentissage approfondi :** relier l'apprentissage à des concepts, des personnages et des expériences, plutôt que de l'isoler et de le présenter pour lui-même ;
- **l'autonomie et la responsabilité :** les enseignants deviennent des facilitateurs pour que les élèves recherchent des connaissances et développent leurs compétences par eux-mêmes ;

- **le respect mutuel et l'interdépendance** entre l'enseignant et l'élève ;
- **l'approche réflexive :** aider l'élève et l'enseignant à comprendre comment ils apprennent pour s'en inspirer.

Cette approche a été testée et s'est avérée bénéfique pour la motivation et l'indépendance des élèves. Ses composantes se retrouvent dans les bons jeux et dans la théorie de la conception des jeux.

4.2. Les avantages de la ludification et du GBL hors de la classe pour les apprenants en langues

Compétences matérielles (pédagogiques) et immatérielles (interpersonnelles)

Le jeu en général est bon pour le développement cognitif et social, il enseigne la cause et l'effet, les gains à long terme et à court terme, l'ordre à partir d'un chaos apparent et le comportement des systèmes complexes.

De nombreux experts en DGBL estiment aujourd'hui que les jeux numériques renforcent les "compétences du 21e siècle" :

- Les jeux d'action améliorent l'attention visuelle
- les puzzles en 3D améliorent les capacités spatiales
- les jeux ont des effets positifs sur les capacités cognitives.
- traitement parallèle, multitâche, incorporation d'informations périphériques
- les jeux prosociaux favorisent les comportements prosociaux
- les jeux de coopération ou d'équipe enseignent la coopération et la communication.

Ces compétences sont nécessaires pour réussir dans un jeu : contrôler à la fois le personnage et

la caméra, éviter les ennemis, planifier sa prochaine action, tout cela en même temps.

Certains chercheurs affirment que, parce qu'ils poussent les joueurs à réessayer et à s'améliorer, les jeux peuvent contribuer à développer un état d'esprit de "croissance" (je peux m'améliorer si je travaille) et à encourager la persévérance.

Pendant la période Covid, on a constaté que jouer à des jeux réconfortants comme **Animal Crossing** était associé au bien-être affectif.

Ce qui se passe en dehors du jeu est également instructif : comprendre et réfléchir aux règles du jeu est un processus appelé métagaming, qui est parfois plus agréable que les jeux eux-mêmes. Certains joueurs créent des pages wiki pour partager les meilleures stratégies pour battre ou améliorer le jeu, ce qui peut ensuite se traduire par le codage de vos propres adaptations du jeu.

Mais l'art et la culture mis en œuvre dans les jeux sont également un sujet d'étude. Amener les joueurs à considérer les jeux comme une forme d'expression qui reflète et interprète la culture, les idées et les fantasmes de leur créateur est une porte d'entrée vers l'analyse de l'art.

Les jeux véhiculent également du sens à travers le gameplay, un sous-texte qui apprend aux joueurs à réfléchir et à prendre des décisions morales.

Conclusion

Compte tenu des nombreux défis et obstacles auxquels sont confrontés les apprenants d'anglais, il est essentiel de promouvoir la participation et la motivation. Les élèves d'ALE doivent s'impliquer dans le matériel d'apprentissage s'ils espèrent maîtriser la langue. La ludification et le GBL sont des méthodes très efficaces que les enseignants peuvent utiliser pour atteindre cet objectif. Vous trouverez d'autres ressources pour vous aider à utiliser ces stratégies de manière viable sur notre site web http://d-esl.eu/index.php/en/resources/.

Pour conclure, dans la Section 1, nous avons couvert les défis auxquels les élèves d'ALE peuvent être confrontés, y compris pour les apprenants avec troubles Dys. Nous avons ensuite poursuivi l'exploration de la manière dont ces défis pourraient être surmontés en augmentant la motivation et l'engagement des élèves, et avons décrit ces deux concepts de manière plus approfondie dans la section 2. La section 3 traite de la ludification et du GBL et la section 4 des avantages qu'ils apportent à la fois dans et hors de la salle de classe.

Références

- Bandura, A. (1988). Self-Efficacy Conception of Anxiety. Anxiety Research, 1, 77-98. https://doi.org/10.1080/10615808808248222
- Butterworth, B., & Kovas, Y. (2013). Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science*, *340*(6130), 300–305. https://doi.org/10.1126/science.1231022
- Council of Europe (Ed.). (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume,*. Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/lang-cefr
- Cripps, M. J. (2019). Gamification Fails: Negotiating Points, Badges, Levels, and Game Play in the Basic Writing Classroom, University of New England https://jitp.commons.gc.cuny.edu/gamification-fails-negotiating-points-badges-levels-and-game-play-in-the-basic-writing-classroom/
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791
- Devlin, K. (2020). Most European students learn English in school. *Pew Research Center*. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/09/most-european-students-learn-english-in-school/
- Disalvo, B. (2015). Pink Boxes and Chocolate-dipped Broccoli: Bad Game Design Providing Justifications for Reluctant Learners. https://www.researchgate.net/profile/Betsy-Disalvo/publication/316636723_Pink_Boxes_and_Chocolate-dipped_Broccoli_Bad_Game_Design_Providing_Justifications_for_Reluctant_Learners/links/5908fde7458515ebb495c6bd/

- Erhel, S. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. Computers & Education. 67. 156-167. 10.1016/j.compedu.2013.02.019.
- Finn, J. D. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In Handbook of research on student engagement (pp. 97–131). Boston, MA
- Fogg, J. (2019, March 4). ELT, EFL, ESL or ELF: TEFL Acronyms explained. *LoveTEFL*. https://lovetefljobs.com/elt-efl-esl-or-elf-tefl-acronyms-explained/
- Gao, N., Shao, W., Rahaman, M. S., & Salim, F. D. (2020). *n-Gage: Predicting in-class Emotional, Behavioural and Cognitive Engagement in the Wild* (arXiv:2007.04831). arXiv. http://arxiv.org/abs/2007.04831
- Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning and Digital Media*, *2*(1), 5–16. https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5
- Gilakjani, A., Ahmadi, S., & Ahmadi, M. (2011). Why is Pronunciation So Difficult to Learn? *English Language Teaching*, *4*(3), 74–83. https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p74
- Gilson, G. (2021). Littératie vidéoludique : éduquer aux jeux vidéo en contexte scolaire. UCL. http://hdl.handle.net/2078.1/249630
- Halm, D. S. (2015). The impact of engagement on student learning. *International Journal of Education and Social Science*, *2*(2), 22–33.
- Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *181*, 423–430. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905
- Hashim, H. (2019). Improving ESL Learners' Grammar with Gamified-Learning. Arab World English Journal. 5. 41-50. 10.24093/awej/call5.
- Hazar, E. (2020). Use of Digital Games in Teaching Vocabulary to Young Learners. *Educatia 21*, *19*, 98–104. https://doi.org/10.24193/ed21.2020.19.12
- Hodent, C. (2021, May 2). The Psychology of Video Games: Are Video Games Good or Bad For Players?. celiahodent.com. Retrieved from https://celiahodent.com/the-psychology-of-video-games/.
- Hodent, C. (2017, March 5). The Gamer's Brain, part 3: The UX of Engagement and Immersion (or Retention) – GDC17 talk. celiahodent.com. Retrieved

from https://celiahodent.com/gamers-brain-part-3-ux-engagement-immersion-retention-gdc17-talk/

- Hoidn, S. (2016). The Pedagogical Concept of Student-Centred Learning in the Context of European Higher Education Reforms. European Scientific Journal. 12. 439-458. 10.19044/esj.2016.v12n28p439.
- Hung, CM., Huang, I. & Hwang, GJ. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. J. Comput. Educ. 1, 151–166. https://doi.org/10.1007/s40692-014-0008-8
- Iacovides, I., Aczel, J., Scanlon, E., Taylor, J., & Woods, W. (2011). Motivation, Engagement and Learning through Digital Games: *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, *2*(2), 1–16. https://doi.org/10.4018/jvple.2011040101
- ISFE. (2021). 2021 Key Facts about the European video games sector. *ISFE*. https://www.isfe.eu/data-key-facts/key-facts-about-europe-s-video-games-sector/
- ISFE. (2021). KEY FACTS 2020 THE YEAR WE PLAYED TOGETHER. https://www.isfe.eu/wp-content/uploads/2021/10/2021-ISFE-EGDF-Key-Facts-European-video-games-sector-FINAL.pdf
- Jenkins, H. (n.d.). Reality Bytes: Eight Myths About Video Games Debunked. pbs.org. Retrieved from https://www.pbs.org/kcts/videogamerevolution/impact/myths.html
- Lister, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, *3*(2). https://www.learntechlib.org/p/171075/
- Lorenset, C. C. (2018). Motivation and digital games for English as a second language learning. *Anais Do Encontro Virtual de Documentação Em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, *5*(1). http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/download/10526/9377
- Lorenset, C. (2018). Motivation and digital games for English as a second language learning. Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

https://www.researchgate.net/publication/325551656_Motivation_and_digital_games_for_English_as_a_second_language_learning

- Malone, T. W. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction*. *Cognitive Science*, *5*(4), 333–369. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, *37*(1), 153–184. https://doi.org/10.3102/00028312037001153
- Morthy, D. (2020). The Use of Language Games in Enhancing ESL Learners' Sentence Construction. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 10. 10.6007/IJARBSS/v10-i9/7695.
- Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*, *10*(13), 3385–3391. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260
- Muhanna, W. (2012). Using Online Games For Teaching English Vocabulary For Jordanian Students Learning English As A Foreign Language. Journal of College Teaching & Learning (TLC). 9. 235. 10.19030/tlc.v9i3.7178.
- Nijakowska, J. (2020). Dyslexia in the context of second language learning and teaching. *Pragmalingüística*, *2*, 257–271.
- Pinheiro, A. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2. 100027. 10.1016/j.caeai.2021.100027.
- Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill, New York. 1. 10.1145/950566.950567.
- Prestopnik, N. (2016). Games, Stories and Language: Motivating Second Language Acquisition With Play. International Journal of Designs for Learning. 7. 10.14434/ijdl.v7i3.20051.https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijdl/article/view/20051/28717)

- Russ, R. (n.a.). 10 Bad Gamification Examples: Learning from Failed Projects. keepthemengaged.com. Retrieved from https://keepthemengaged.com/10-bad-gamification-examples-learning-from-failed-projects/
- Sobocinski, M. (2018). Games and Gamification in Education. Basic Definitions and a Course Template of Phonetica. https://www.researchgate.net/publication/319354887_Games_and_Gamification_in_Education_Basic_Definitions_and_a_Course_Template_of_Phonetica
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, *41*(2), 16.
- Ying, Y. H., Siang, W. E. W., & Mohamad, M. (2021). The Challenges of Learning English Skills and the Integration of Social Media and Video Conferencing Tools to Help ESL Learners Coping with the Challenges during COVID-19 Pandemic: A Literature Review. *Creative Education*, *12*(07), 1503–1516. https://doi.org/10.4236/ce.2021.127115

Illustrations

- Draw icons created by Freepik - Flaticon
- Spelling icons created by Freepik - Flaticon
- Study icons created by Freepik - Flaticon
- Speak icons created by yut1655 - Flaticon
- Hear icons created by Freepik - Flaticon
- Gamepad icon by freesvg.org
- Crosswords icon by freepik - Flaticon
- Serious games icon by flaticon
- Game informed learning by the noun project
- Gamification by flaticon
- Dgbl by the noun project

Cofinancé par
l'Union européenne

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que son auteur et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Code du projet : 2021-1-BE01-KA220-SCH-000027783

Cette œuvre est placée sous licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Pour en savoir plus sur D-ESL, consultez le site : https://www.d-esl.eu