



HAL
open science

Enseigner l'anglais par le jeu au cycle 2

Joanna Hoover

► **To cite this version:**

| Joanna Hoover. Enseigner l'anglais par le jeu au cycle 2. Education. 2012. dumas-00765212

HAL Id: dumas-00765212

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00765212>

Submitted on 14 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS ET DE TOURS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Joanna HOOVER

soutenu le 21 juin 2012

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Anglais

Enseigner l'anglais par le jeu au cycle 2

Mémoire dirigé par :

Fabienne FRANCFORT

Formatrice, IUFM Centre Val de Loire

JURY :

Pascale CATOIRE Formatrice, IUFM Centre Val de Loire, Présidente du jury

Fabienne FRANCFORT

Formatrice, IUFM Centre Val de Loire

Enseigner l'anglais par le jeu au cycle 2

Joanna HOOVER

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à ceux qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ces recherches ainsi qu'à la réussite de cette année universitaire.

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Francfort pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses encouragements.

Je tiens aussi à remercier Mme Pétiard qui m'a laissé le gouvernail de sa classe de CE1 pendant trois semaines en toute confiance et en toute liberté, et bien sûr ses élèves qui se sont prêtés au jeu tout au long de la séquence.

Mes remerciements vont également à mes collègues qui, par leurs remarques avisées et leur soutien, m'ont permis de mener ce travail à bien.

Enfin, merci à Julien pour son infinie patience.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 4 |
| I. Pourquoi enseigner l'anglais par le jeu ?..... | 5 |
| A. Avantages et limites..... | 5 |
| B. Cadre institutionnel..... | 7 |
| C. Motivation et perspective actionnelle..... | 9 |
| II. Différentes approches et classifications..... | 11 |
| A. Différentes approches du jeu..... | 11 |
| B. Diverses classifications des jeux..... | 12 |
| C. Approche et classification retenues dans ce mémoire..... | 14 |
| III. Quels jeux au cycle 2 pour un apprentissage efficace ?..... | 16 |
| A. Point de vue institutionnel..... | 16 |
| B. Premières hypothèses..... | 16 |
| C. Pour une exploitation pédagogique réussie..... | 20 |
| IV. Méthodologie..... | 22 |
| A. Contexte..... | 22 |
| B. Séquence..... | 23 |
| C. Création du jeu <i>Snakes and ladders</i> | 31 |
| V. Données recueillies..... | 37 |
| A. Description générale..... | 37 |
| B. Analyse critique des résultats en lien avec les hypothèses..... | 40 |
| Conclusion et perspectives..... | 45 |
| Bibliographie..... | 47 |
| Annexes (sur cédérom)..... | 49 |

Introduction

L'enseignement des langues vivantes occupe une place croissante à l'école élémentaire. Devenu une discipline à part entière depuis la fin des années 1980, il s'inscrit dans une perspective d'ouverture culturelle et d'éducation à la tolérance. Plus particulièrement, langue maternelle de plus de 400 millions de personnes et langue secondaire de près d'un milliard de personnes, l'anglais est devenu un outil de communication planétaire et chacun peut penser qu'il est indispensable de l'apprendre un jour ou l'autre. Alors, pourquoi pas le plus tôt possible ? De par sa relative nouveauté dans les programmes, l'enseignement de l'anglais au cycle 2 suscite un intérêt considérable.

Pour ma part, de culture anglo-saxonne par une moitié de ma famille, j'ai toujours eu un intérêt d'ordre affectif pour cette langue. Je baigne depuis l'enfance dans une culture franco-américaine, et ma motivation pour apprendre la langue anglaise m'a aidée dès le collège à obtenir de très bons résultats. J'ai ainsi continué les études dans cette orientation : lycée général avec option anglais renforcé, puis licence LLCE anglais dans l'objectif de transmettre cette passion à d'autres élèves en devenant professeur d'anglais, ou finalement, après avoir découvert et apprécié la transmission à un public enfantin, professeur des écoles. En observant l'importance de ma motivation au sein de mon parcours en langues, j'ai donc décidé d'y consacrer mon mémoire.

L'enseignement d'une langue vivante nécessite un grand investissement de la part de l'enseignant mais aussi des élèves. Les efforts constants de l'institution pour rénover l'enseignement des langues et proposer des solutions alternatives aux élèves du second degré (sites Internet, stages de renforcement) montre la difficulté des jeunes Français à apprendre l'anglais et pourtant toute l'importance de cet apprentissage. À la vue de mon expérience personnelle, il peut paraître important de donner le goût pour cet apprentissage dès le plus jeune âge. Je me suis donc interrogée sur la façon de motiver les élèves du premier degré dans cette discipline afin de les amener vers le premier palier pour la maîtrise du socle commun en fin de cycle 3. Comment faire de l'apprentissage de l'anglais un ensemble vivant porteur de sens et de communication ? Comment mettre à profit la situation de communication « forcée » qu'est la classe pour créer la dynamique nécessaire à l'acquisition de l'anglais, tout en intégrant les nouveaux programmes et le CECRL ?

I. Pourquoi enseigner par le jeu ?

A. Avantages et limites

De par mon expérience professionnelle dans l'animation en centre de loisirs avec des enfants âgés de 3 à 11 ans, j'ai eu l'occasion pendant 6 années consécutives de construire des projets d'animation visant l'autonomie, la socialisation, le respect grâce à des activités sportives, manuelles, culturelles et surtout ludiques. J'ai ainsi pu évaluer la portée de ces projets en termes d'acquisition de compétences par les enfants mais surtout en rapport avec la motivation suscitée par les activités proposées. En effet, cette motivation peut se mesurer particulièrement lors des fonctionnements à la carte où l'enfant se dirige vers l'activité de son choix une fois que tous les ateliers lui ont été présentés. Les jeux collectifs sportifs et les ateliers de jeux de société ont toujours rencontré un franc succès face aux diverses activités manuelles proposées. On peut dès lors se demander quels bénéfices peuvent apporter cet intérêt pour le jeu porté par le plus grand nombre d'enfants.

Peu importe les objectifs qu'on se fixe, langagiers ou non, d'après les recherches effectuées dans ce domaine, il existe trois grands types d'avantages associés au jeu : moteurs, affectifs et cognitifs.

Le jeu semble être une réponse intéressante aux questions portant sur l'apprentissage de l'anglais, par la motivation qu'il apporte d'une part, la situation réelle de communication orale qu'il crée mais aussi par le langage authentique qu'il implique. En effet, j'ai pu observer pendant différents stages des enseignants mettre en place des jeux lors de séances d'anglais avec leurs classes de cycle 2 et cycle 3 et la motivation qu'ils offraient aux élèves. Par ailleurs, les directives ministérielles elles-mêmes préconisent de passer par l'approche ludique pour apprendre une langue étrangère. Mais quelle est son efficacité sur le plan des acquis linguistiques ? Il ne doit pas s'agir de jouer pour jouer, les activités ludiques doivent servir à des objectifs précis. Afin de trouver une véritable réponse pédagogique dans le jeu, il faut envisager la langue comme un moyen d'atteindre le but fixé comme préalable de réussite au jeu. Elle n'est pas objet d'étude mais moyen d'action.

De plus, les jeux mettent en relation les élèves dans un contexte qui appelle l'emploi de certaines structures langagières ; les situations proposées doivent être

variées et permettre l'emploi des éléments connus dans de multiples combinaisons. Ces structures doivent être liées à la vie quotidienne pour permettre aux élèves l'utilisation effective de ces structures en situation de communication avec des anglophones. À la fin du CE1, selon les programmes de 2008, l'enfant doit être « capable de comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne »¹.

D'après Susan Halliwell, didacticienne de l'anglais, le jeu est un « moyen très efficace d'apprentissage indirect »². Le jeu est bien plus qu'un divertissement : l'enfant va construire et utiliser des phrases alors que toute son attention est prise par l'effort du jeu. Il permet une augmentation du temps de parole de chaque élève et favorise une certaine collaboration (entraide ou tutorat, corrections mutuelles, coopération, émulation...). Ce mode de fonctionnement est rassurant : l'expression entre pairs est plus libre que face au maître ou à la classe entière. Le jeu présente dès lors divers avantages : il permet de proposer une grande variété de situations motivantes et familières, de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves, de faire répéter et réutiliser de façon naturelle des structures et du vocabulaire, d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation, d'obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves, de faire participer des élèves timides ou anxieux... Et surtout, le jeu permet de mettre en place une communication d'élève à élève pour rompre avec le dialogue élève - professeur ou classe - professeur qui a trop longtemps dominé les classes de langue, et qui domine encore dans certaines disciplines.

L'apprentissage d'une langue nouvelle comme toute nouvelle discipline peut créer une appréhension chez les élèves, parfois même d'avantage chez ceux qui ne ressentent pas de difficulté dans les autres disciplines : un élève qui a pu créer un cadre sécurisant de réussite à l'école peut être anxieux face à l'inconnu. L'apprentissage d'une langue est un long processus qu'on ne peut maîtriser parfaitement dans un court terme. La nouveauté peut exciter et motiver certains élèves au cycle 2 comme elle peut en inhiber d'autres. Le jeu ou plutôt les jeux peuvent permettre à tous d'entrer dans la langue de manière motivante et sereine. Dès lors, on aurait tort de s'en priver.

Cependant, il importe de mesurer les limites des activités de jeu. Pour la plupart des auteurs, il intervient à un moment précis de l'apprentissage et, selon les

¹ Programmes de l'école primaire B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008

² HALLIWELL S. *Enseigner l'anglais à l'école primaire* Longman Pearson Education 1995

recherches actuelles, ne saurait représenter une séance à part entière. Le jeu permet à l'enfant d'exercer ses compétences, de mobiliser ses connaissances et de les mettre au service de l'activité pour laquelle il recherche avant tout un plaisir. Le jeu constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation, mais concernant l'introduction de nouvelles notions, les auteurs sont moins unanimes. Certains considèrent, comme Allen ou Luc, que le jeu ne peut se substituer à l'enseignement plus magistral par le maître des nouvelles notions étudiées. D'autres auteurs, sur lesquels ce mémoire s'appuiera, considèrent quant à eux que le jeu peut permettre l'introduction de nouvelles notions. Cependant, ils précisent que cet enseignement doit prendre en considération le déroulement du processus d'apprentissage, c'est pourquoi les jeux doivent être assez variés pour apporter la clarification de la compréhension et de l'assimilation à travers plusieurs contextes. D'autre part, je pense que le jeu pourrait constituer un moment d'évaluation individuelle mais que pour cela, il doit au préalable avoir été réfléchi par l'enseignant aussi en termes de facteurs émotionnels. L'aspect compétitif de certains jeux peut modifier le comportement des enfants face à la tâche à accomplir, c'est pourquoi l'évaluation ne pourra avoir comme simple critère de réussite la victoire à un jeu collectif.

B. Cadre institutionnel

L'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire n'est institutionnalisé en France que depuis une vingtaine d'années. En 1989, le ministère de l'Education Nationale officialise un dispositif avec la circulaire du 6 mars 1989 : « expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire », souvent désignée par le sigle EPLV pour « Enseignement Précoce d'une Langue Vivante ».

Ce dispositif prévoit de favoriser l'apprentissage de cette langue vivante au collège, mais ne commence qu'au cours moyen et ne se fixe pas pour but de former des enfants bilingues. Le texte précise qu'il s'agit de préparer ces élèves sur le plan linguistique, psychologique et culturel à l'apprentissage ultérieur d'une langue étrangère, l'accent étant mis sur la langue orale. On peut comprendre qu'il s'agit en priorité d'une préparation de l'oreille et de l'esprit à la découverte d'une autre langue.

Dès la seconde circulaire du 14 juin 1989, les recommandations méthodologiques précisent : « Les activités langagières [...] exigées par des situations vivantes, amusantes, frappantes et faciles à retenir ; l'oreille, la parole, le geste trouveront à s'y exercer, grâce à des récitations, des dialogues, des sketches à jouer, des imitations, des chants, des jeux, etc. »³. Pour la première fois dans ce domaine, les instructions officielles orientent non seulement les objectifs mais aussi les choix pédagogiques et les outils à favoriser par l'enseignant dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Il faudra attendre la circulaire du 3 mai 1995 pour voir apparaître une première sensibilisation à une langue vivante dès le CE1, le cycle 3 seul étant inscrit clairement dans une démarche d'apprentissage disciplinaire. Dans cette circulaire, cet entraînement est décrit en fonction de compétences à atteindre, et cette fois l'aspect ludique est évoqué pour qualifier des situations d'apprentissage motivantes : « Cet entraînement, conduit dans des situations souvent à caractère ludique, suscitant intérêt et activité de la part des élèves [...] ouvre la voie à l'expression orale. »⁴

Par la suite, on observera une évolution vers l'enseignement des langues étrangères et une discipline « langue vivante » à l'école primaire. Ce sont les programmes de 2002, parus au B.O. hors série n°4 le 29 août concernant les cycles 2 et 3, qui rendent les objectifs d'apprentissage encore plus précis. L'exigence de l'acquisition de compétences assurées est affirmée. En ce qui concerne la grande section de maternelle, le programme définitif n'entrera en vigueur qu'en 2005.

Ensuite, dans les instructions officielles de 2008 pour le cycle 2, il est précisé que la sensibilisation à une langue vivante au cours préparatoire sera conduite seulement à l'oral et que l'association de l'oral et de l'écrit pourra être proposée au cours élémentaire première année, « en privilégiant la compréhension et l'expression orale »⁵.

Enfin, le bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 propose quant à lui des repères de progression pour l'enseignement d'une langue vivante au cycle 2. Ce B.O. rappelle que cet enseignement est basé sur la compréhension et la reproduction

³ Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, circulaire n°89-141 du 14 juin 1989

⁴ Enseignement des langues vivantes, circulaire n°95-103 du 3 mai 1995

⁵ Programmes de l'école primaire B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008

orale, puis progressivement en production orale, bien qu'un premier contact avec la langue écrite n'est pas à exclure totalement de son enseignement lorsque celui-ci apparaît pertinent. Ce B.O. rappelle également qu'au cycle 2, « l'évaluation formative [...] prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés de chaque élève [...] elle porte exclusivement sur les capacités orales. »⁶

Bien que les exigences en termes de compétences aient progressé vers des contenus de plus en plus formels, la méthodologie est restée basée sur le plaisir, visant à faire de l'apprentissage de la langue étrangère une activité motivante, mettant clairement en valeur l'approche ludique comme outil pour amener les élèves à parler et à agir dans une autre langue. Cet enseignement semble garder un rôle propédeutique à celui qui sera mené au collège, plus rigoureux et plus ambitieux dans ses programmes officiels.

L'enseignement d'une langue vivante au cycle 1 restant encore exceptionnel et lié à des projets d'école particuliers, nous nous intéresserons dans ce mémoire à son enseignement au cycle 2.

C. Motivation et perspective actionnelle

« J'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends. » dit Confucius, philosophe chinois du 6^{ème} siècle avant J.C.. Cela traduit bien la philosophie de l'approche actionnelle, qui met l'accent sur l'utilisation de la langue : apprendre à agir, agir pour apprendre. Selon cette approche, un acte de parole répond à un besoin, mais peut aussi transmettre une idée et surtout, il véhicule des émotions.

Cette perspective actionnelle apparaît dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il est le fruit de plusieurs années d'études en linguistique menées par les chercheurs des Etats membres du Conseil de l'Europe. Ce document, publié en 2001, précise qu'il ne s'agit en aucun cas d'un manuel ou d'un outil de référence pour l'apprentissage des langues, mais bien d'un outil permettant une base commune pour ces Etats membres en termes d'objectifs, de programmes, de diplômes et de certificats. Il s'agit bien d'harmoniser les pratiques

⁶ Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

dans une perspective européenne, favorisant la coopération internationale et à plus long terme, développant la mobilité en Europe.

L'approche retenue dans ce document est donc l'approche actionnelle, et il est rappelé dès les premières pages que l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). L'interaction orale y apparaît comme l'activité langagière principale.

La tâche se définit par l'action d'un ou des apprenants utilisant stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un but déterminé. L'enfant qui joue va non seulement s'affirmer en tant qu'acteur social, utiliser des ressources diverses pour répondre aux règles du jeu dans l'objectif de parvenir au but du jeu mais surtout être motivé, car il prend du plaisir à utiliser la langue nouvelle dans une situation plus ou moins réelle de communication. C'est en ce sens que jeu et approche actionnelle sont liés, le jeu étant une manière de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage de la langue.

Cette motivation engendrée par une approche actionnelle se manifeste habituellement par le déploiement d'énergie, d'enthousiasme, de persévérance. « Une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets – pour l'obtention d'une conséquence positive ou l'évitement d'une conséquence négative – est dite extrinsèquement motivée »⁷. Le jeu influence un bon nombre des composantes de la connaissance : la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations.

⁷ PICHE S., Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire, Université Laval, 2003.

II. Différentes approches et classifications

A. Différentes approches du jeu

Si on s'appuie sur la définition usuelle du jeu, on observe que ce dernier se rapporte d'abord historiquement au latin *jocus*, signifiant « badinage, plaisanterie »⁸. Pour ce qui est du terme anglais, l'origine de *game* renverrait au gothique *gaman* qui signifie « participation, communion »⁹. On observe une nette différence entre les deux origines étymologiques de ces mots, l'un rappelant son côté opposé au sérieux et l'autre l'aspect collectif et actif du jeu. Ensuite, la définition du Petit Robert présente le jeu comme « une activité physique ou mentale, purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. »

Le jeu est généralement opposé au travail, même si selon les auteurs, le jeu n'apparaît pas de la même manière. On peut essayer de regrouper les grandes approches en citant trois des psychologues ou pédagogues parmi les nombreux autres s'étant penchés sur cette question.

Karl Groos, psychologue de la fin du XIX^{ème} siècle, présentait déjà le jeu comme un moyen de se donner une tâche à accomplir, un programme, une forme de devoir. Le jeu nécessite selon lui de la rigueur et peut mener à l'apprentissage de la morale. Ainsi, dans son livre *Les jeux des animaux* (1899), il tente de convaincre les éducateurs que le jeu est une préparation à la vie future, considérant le ludique comme outil au service de l'éducation.

Pour Jean Château, le jeu reste cadré et lié à la notion de sérieux et de rentabilité. Le jeu forme l'esprit au travail. Il est une dépense d'énergie et implique la soumission à une règle. Il donne à l'enfant « le goût de l'effort et de la difficulté, le sens de la consigne, le respect des autres, le contrôle de soi »¹⁰. L'enfant qui joue n'est pas intéressé par la facilité et a besoin de règles, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un jeu en équipe. Dans cette approche, le rôle du maître est très important car c'est lui qui apporte les règles du jeu et qui s'assure de leur respect pendant toute sa durée.

⁸ Le Petit Robert, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2011, p. 1389.

⁹ HARPER D., Online Etymology Dictionary, disponible à l'adresse <http://www.etymonline.com>

¹⁰ CHATEAU Jean, *L'enfant et le jeu*, Scarabée, 1967

Le pédagogue Célestin Freinet a lui banni le jeu en tant qu'activité pédagogique. Selon lui, l'enfant lui-même cherche à sortir du jeu pour entrer dans l'amour du travail, ce qui équivaut pour lui à sortir de son enfance. Freinet considère le jeu comme un moment de détente compensatrice de l'effort fourni. « Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations. »¹¹ Dans sa pédagogie novatrice, il préfère la notion de « travail - jeu », un travail qui apporte la même satisfaction que le jeu.

Cependant, dans les approches actuelles, le jeu est souvent envisagé comme une activité ponctuelle de l'apprentissage vu dans son ensemble. Les travaux de plusieurs psychologues intègrent l'activité ludique dans l'apprentissage, avec la méthode du *Total Physical Response* par exemple, l'association du dire et du faire. Cette approche a été développée par James Asher en 1977 en Californie. La méthode utilise des impératifs et exige des apprenants qu'ils écoutent et réagissent aux ordres donnés. Asher fondait son approche sur l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle par les enfants, qui réagissent aux ordres donnés par leurs parents. Bien que nombreux détracteurs de cette méthode se soient manifestés en arguant qu'elle s'apparentait au dressage des chiens, son efficacité n'en reste pas moins démontrée. Il s'agit d'entraîner les élèves à l'utilisation d'un lexique particulier et de structures grammaticales grâce à l'association de la parole au geste. Cette méthode est particulièrement préconisée dans l'apprentissage de structures contenant des verbes d'action, les élèves mimant le geste, l'action pour garder une mémoire corporelle et mentale de sa signification. Cette approche peut également être apparentée à la méthode d'apprentissage de la lecture inventée par le docteur Borel-Maisonny qui permet aux élèves d'associer un geste à un phonème, pour mémoriser les sons de notre langue.

B. Diverses classifications des jeux

Les manières de classer les jeux sont presque aussi nombreuses que les jeux eux-mêmes. En effet, beaucoup d'auteurs se sont attelés à cet exercice difficile de

¹¹ FREINET Célestin, *L'éducation du Travail*, Delachaux et Niestlé, 1960, p. 192

classification et beaucoup ont arrêté des critères de classement différents. Nous ne citerons ici que cinq typologies établies par cinq pédagogues et/ou sociologues.

Jean Piaget considère le jeu comme « un processus d'assimilation »¹². L'enfant franchit progressivement de grandes étapes dans son développement dans un ordre bien précis, bien que des retours aux paliers antérieurs sont possibles tout au long de la vie selon les individus. À partir de cette conception du développement de l'enfant, il établit une classification des jeux comme moyens d'aborder la réalité lors de ces différentes étapes. Les jeux d'exercices au stade du jeu sensori-moteur (0 à 2 ans) correspondent au moment où l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet. Les jeux symboliques, lors de la période représentative (2 à 7 ans), apparaissent lorsque l'enfant devient capable de symbolisme, c'est-à-dire de jouer à faire semblant. Lors de la période sociale dominant enfin les jeux à règles (vers 5-6 ans). Au dernier stade de l'enfance, entre 7 et 12 ans, se précise une affinité pour les jeux à règles qui permettent à l'enfant de se décentrer et de nourrir l'interaction avec autrui, en prenant contact avec lui et en envisageant son point de vue. Cette typologie a donné lieu à l'élaboration du système ESAR (E pour jeux d'exercice, S pour jeux symboliques, A pour jeux d'assemblage et R pour jeux de règles simples ou complexes). Cette classification, bien que remise en cause par les recherches actuelles en neurosciences, permet aux pédagogues de sélectionner les jeux selon l'âge des enfants.

Jean Château considère également la typologie du jeu en fonction du développement de l'enfant, et propose quant à lui quatre étapes : les jeux fonctionnels de la petite enfance, les jeux symboliques, les jeux de prouesse et les jeux sociaux. Ces deux pédagogues proposent des typologies chronologiques, considérant que l'âge et le développement cognitif de l'enfant impliquent un certain type de jeu.

Roger Caillois, sociologue du XX^{ème} siècle, offre une approche différente, classant les jeux selon des attitudes fondamentales : les jeux de compétition, les jeux du hasard, les jeux de simulacre et les jeux de vertige (impliquant un certain affolement des sens).

Pierre Parlebas, sociologue et théoricien, développe six catégories de jeux qui concernent plus particulièrement l'EPS : les jeux paradoxaux, les jeux

¹² PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, 1976

psychomoteurs, les jeux sociomoteurs, les jeux sportifs, les jeux sportifs institutionnels et les jeux sportifs traditionnels.

Enfin, Jean Vial propose une classification permettant d'analyser les pratiques ludiques. Il distingue trois types de jeux : les jeux visant à un apprentissage, les jeux visant la personne et les jeux à vocation sociale.¹³

C. Approche et classification retenues dans ce mémoire

L'approche choisie dans ce mémoire sera celle admettant que le jeu permet de mémoriser par la pratique orale fondée notamment sur la répétition des structures, or une bonne mémorisation et réutilisation de ces structures est un des facteurs de réussite en langue vivante. C'est l'approche qui prévaut le plus dans les recherches actuelles des psychologues. La langue est mise en action et utilisée dans un contexte fonctionnel de communication.

La classification proposée par Andrew Wright, David Betteridge et Michael Buckby dans leur ouvrage de 1979 *Games for Language Learning* permet de rattacher un type de jeu et une compétence à atteindre par les élèves, aspect fondamental dans une perspective d'enseignement. C'est pour cela que nous retiendrons ici ce classement. Il permet de choisir le jeu correspondant à la situation recherchée en termes de langage, d'objectif d'apprentissage et de type de participation.

Il décline neuf types de jeux :

- *True or False games* (jeux de vrai / faux)
- *Guessing games* (jeux de devinettes)
- *Memory games* (jeux de mémoire)
- *Question and answer games* (jeux de question-réponse)
- *Picture games* (jeux de dessin)
- *Words games* (jeux de mots)
- *Mime games* (jeux de mime)
- *Board games* (jeux de société)
- *Bingo games* (jeux de loterie)

¹³ VIAL Jean, Les ludothèques, Presse Universitaire de France, 1981.

À cette classification, j'ajouterai un type de jeux repéré entre autres par Gordon Lewis et Günther Bedson dans leur ouvrage *Games for children* et qui me semble important :

- *Movement games* (jeux de mouvements qui font appel à la T.P.R. présentée par Asher).

Cette liste n'est sûrement pas exhaustive mais comprend une large diversité de jeux qu'un enseignant peut utiliser en fonction d'une compétence particulière à atteindre par ses élèves, d'où son intérêt.

Les T.I.C.E. (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) renforcent la diversité et le vaste potentiel des supports ludiques, aussi seront-elles également employées dans ce mémoire.

III. Quels jeux au cycle 2 pour un apprentissage efficace ?

A. Point de vue institutionnel

Le socle commun des connaissances et des compétences constitue « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » et à acquérir avant la fin de la scolarité obligatoire. La deuxième grande compétence du socle à acquérir parmi les sept définies est la pratique d'une langue vivante étrangère. Il décline quatre grandes capacités concernant la pratique d'une langue vivante étrangère que l'élève doit acquérir au long de sa scolarité obligatoire, particulièrement aux cycles 2 et 3 et au collège : « utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue », « comprendre un bref propos oral », « se faire comprendre à l'oral [...] et à l'écrit » et « comprendre un texte écrit court et simple »¹⁴. Ces capacités font appel aux niveaux communs de compétences décrits dans le CECRL qui impliquent « écouter », « lire », « prendre part à une conversation », « s'exprimer oralement en continu » et « écrire »¹⁵, qu'on peut simplifier en trois grands thèmes : comprendre, parler et écrire. Au cycle 2, on privilégiera comprendre et parler, l'association de l'oral et de l'écrit étant plutôt consacrée au cycle 3. Cependant, il ne faudra pas s'empêcher d'introduire l'écrit en fonction du niveau d'autonomie des élèves et lorsque cela apparaîtra bénéfique pour leur apprentissage.

Ainsi, la priorité est donnée à l'oral, à l'association du dire et du faire, « à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production »¹⁶.

B. Premières hypothèses

Mais alors, quels jeux employer pour un apprentissage de l'anglais efficace au cycle 2 ? Peut-on permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières avec cet outil pédagogique seul ?

¹⁴ Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006

¹⁵ Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000

¹⁶ Programmes de l'école primaire, BO Hors série n°8 du 30 août 2007

Il paraît dès lors important de prendre en considération la notion de besoin dans les situations de communication. En effet, le manque suscite la prise de parole : au cours de différents jeux de communication, comme les jeux de devinettes, l'élève va s'exprimer pour obtenir une information dont il ne dispose pas. Il va chercher à se renseigner ; interroger en connaissant déjà la réponse fait perdre au jeu tout son sens et son intérêt. Si on propose à des enfants de cycle 2 des jeux communicatifs où l'un des interlocuteurs doit découvrir ce que l'autre sait, alors les deux élèves sont personnellement sollicités par le jeu, ils doivent s'exprimer pour réussir et dès lors, réussiront en s'exprimant. Je pense que dans des situations de communication réelles ou lors de jeux de simulation de situations réelles, les enfants sont non seulement plus motivés mais apprennent plus efficacement. Certains jeux de communication comme les jeux de *memory* et de rythme peuvent permettre la mémorisation par la répétition des structures à acquérir et, d'une autre part, améliorent la prononciation et l'intonation. Cependant, afin de dépasser le stade de la reproduction, les jeux communicatifs de type jeux de rôles, saynètes peuvent favoriser l'accès à une expression plus personnelle. Ce type de jeux trouvera tout son sens au cycle 3 et au collège, avec un niveau A1 / A2 des élèves, leur utilisation impliquant souvent des compétences plus solides et confirmées.

De plus, en s'appuyant sur les instructions officielles pour le cycle 2, on peut observer l'intérêt des jeux de mouvements favorisant l'association du dire et du faire. Ces jeux permettent une meilleure mémorisation à court et à long terme en faisant appel à la T.P.R (*Total Physical Response*) et en sollicitant la mémoire kinesthésique. Ils permettent d'éviter la traduction et font travailler la mémoire visuelle et auditive. Les enfants sont alors actifs physiquement et l'information passe par plusieurs canaux liant l'esprit et le corps. Ainsi, l'élève tire profit de son activité corporelle pour l'apprentissage de l'anglais.

Cette approche plus naturelle de la langue permet d'aborder de nouveaux champs lexicaux et de nouvelles structures grammaticales par le jeu. Cette technique s'appuie également sur le dialogue parent/bébé : en effet, le processus d'acquisition de la langue maternelle commence par le parent parlant au bébé et le bébé réagissant par une réponse non verbale : regard, sourire... Une des hypothèses de ce mémoire est que l'acquisition d'une langue étrangère répond à la même logique : la compréhension primant dans le développement du langage dans un premier temps, les élèves apprennent à comprendre et à réagir physiquement

avant qu'il ne leur soit demandé de s'exprimer oralement. Le jeu apparaît ainsi réellement au service de l'acquisition langagière.

Lors d'un stage de pratique accompagnée en classe de CP, j'ai eu l'occasion de mettre en pratique une séance d'anglais qui portait sur les animaux de la ferme et leurs cris en anglais. Après présentation de ces animaux et de leurs cris à l'aide d'un album (*Farmer Will* de Jane Cowen-Fletcher), nous avons joué à un jeu de mouvement appelé « *Simon says* », l'équivalent du « Jacques a dit » français. Les élèves devaient réagir aux consignes précédées de *Simon says* (ex : *Simon says : Bark like a dog !*), et devaient ignorer les consignes qui ne l'étaient pas (ex : *Moo like a cow !*).

Phase 1 : Découverte du lexique. Je dis la consigne et fais l'action.

Phase 2 : Compréhension des règles. Je dis la consigne sans « *Simon says* » et je ne fais pas l'action.

Phase 3 : Appropriation. Je dis la consigne ; les enfants et moi faisons l'action ensemble.

Phase 4 : Entraînement. Je dis la consigne ; seuls les enfants font l'action.

Phase 5 : Evaluation formative. Je dis un prénom de la classe et la consigne : seul cet élève fait l'action.

Ces étapes successives ainsi que les gestes associés m'ont permis d'éviter le recours au français pour expliquer les règles. Par exemple, lorsque je pointais mes deux index vers moi, j'étais la seule à agir, je donnais la consigne. Lorsque par contre je pointais mes index vers les élèves, le jeu commençait. Les élèves ont parfaitement réagi aux consignes et en fin de séance, lors d'une phase d'évaluation formative, quasiment tous connaissaient le nom des animaux et les cris correspondants.

Il aurait été intéressant de pouvoir réaliser une sixième étape où les élèves auraient pris le rôle de l'enseignant à tour de rôle et aurait donné les consignes, pour aider la mémorisation mais aussi permettre une meilleure appropriation de l'exercice. Malheureusement, la séance et mon stage se sont terminés avant de pouvoir effectuer cette phase.

On peut lire dans les recherches actuelles que le jeu reste cependant un outil parmi d'autres et qu'il ne doit pas être vu comme l'unique ressource pédagogique

employée en classe de langue. Nombreux sont les auteurs comme Haydée Silva à considérer le jeu comme un outil de plus à la portée des enseignants qui ne doit pas se substituer aux autres, tels que le chant, les albums, les exercices sur fiches...

On peut facilement imaginer les nombreux inconvénients du jeu pour l'enseignant : mettre en place des jeux nécessite beaucoup de préparation, de temps, de matériel et crée de l'incertitude. Les jeux vont-ils plaire ? Les élèves vont-ils comprendre les règles sans que je ne recours au français ? Que faire si la partie s'éternise ? Cependant, ces arguments à l'encontre du jeu sont facilement réfutables du fait que ces questions et bien d'autres apparaissent tout autant avec l'utilisation d'autres méthodes et outils en langue vivante, dont ceux présentés ci-dessus.

De plus, dans une perspective de centration sur l'élève, il est difficile de concevoir les inconvénients du jeu en se plaçant de son point de vue. Aux cycles 2 et 3, à raison de cinquante-quatre heures de langue vivante par an, soit une heure et vingt minutes par semaine (une fois les temps de récréation retirés), il est difficile d'imaginer une lassitude de l'élève face au jeu, surtout si celui-ci n'est pas employé systématiquement dans les autres disciplines. Cet ennui sera d'autant plus réduit que l'enseignant s'évertue à rendre ces jeux variés afin qu'ils permettent à chacun d'utiliser au mieux ses compétences, langagières et autres. Enfin, en considérant la diversité infinie des jeux existants et des jeux restant encore à inventer, je pense que le jeu est bien plus qu'un outil parmi d'autres et peut permettre l'appropriation des formes orales les plus variées, en réception comme en production.

Je pense que la diversité des jeux est l'assurance de parvenir à concilier « curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue »¹⁷, qui sont les comportements à développer selon les instructions officielles. Les jeux permettent également de respecter une approche actionnelle car ils permettent la réalisation de tâches et favorisent l'interaction et la compréhension orale. Pourquoi s'en priver ?

C. Pour une exploitation pédagogique réussie

En m'appuyant sur le travail de H. Silva, docteur en littérature et civilisation françaises et professeur en didactique du FLE à *l'Universidad Nacional Autónoma de*

¹⁷ Programmes de l'école primaire, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008

Mexico, il paraît important de considérer le jeu comme un outil pédagogique à part entière, si les enseignants sont de véritables acteurs de leur pratique et non plus de simples exécutants. L'enseignant doit endosser plusieurs rôles : si on compare le jeu à une pratique sportive, il sera à la fois entraîneur pour préparer ses élèves au jeu, il sera *coach* et encouragera ses élèves pendant le jeu, mais il sera aussi arbitre en lançant, en régulant et en arrêtant le jeu une fois la durée fixée écoulée. Afin de réussir son entrée dans le jeu, on peut établir une liste de contrôles permettant d'évaluer la portée du jeu avant, pendant et après.

Avant, il s'agit d'abord de s'interroger sur l'approche ludique, en quoi celle-ci peut permettre d'atteindre les objectifs visés. S'agit-il de réveiller le groupe (activités rituelles de début de séance), de mettre en place les conditions pour une répétition significative (réactivation ou entraînement), de donner la parole au maximum d'élèves (appropriation) ..? Ainsi, on peut déjà dresser la liste des jeux correspondant à ces critères, en s'appuyant sur la classification proposée par A. Wright, D. Betteridge et M. Buckby et s'interroger sur leur pertinence et les raisons pédagogiques qui justifient ces choix.

Pour s'interroger sur les jeux choisis, on peut aussi utiliser le questionnaire proposé par F. Weiss dans son ouvrage *Jouer, communiquer, apprendre*¹⁸. Dans ce texte, il invite l'enseignant à se poser différentes questions comme l'objectif de l'activité, son niveau d'apprentissage, les connaissances linguistiques préalables, les savoir-faire entrant en jeu, ce que l'activité apporte en termes d'apprentissages, son nombre de joueurs minimum et maximum, son inscription dans la progression, ses variantes, sa durée totale, la durée de ses étapes etc.

Une fois ces questions étudiées, il faut préparer le jeu : la disposition, le matériel, l'organisation de l'espace avant l'arrivée des élèves. Dans cette optique, l'enseignant pourra placer les horaires de séance de langue après une pause (méridienne, récréation) dans la mesure du possible.

Pendant le jeu, il s'agira de créer une atmosphère favorable. Pour cela, on peut recourir à quelques astuces proposées par la didacticienne H. Silva tel qu'un tirage au sort en début de séance, qui permet de brasser les équipes et de donner le

¹⁸ WEISS F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, 2002, p.10.

ton ludique de la séance. Celui-ci marque que la partie va commencer et favorise l'attitude recherchée. L'enseignant peut ensuite présenter puis animer le jeu.

Il faut chercher à créer une atmosphère propice au jeu, car le contexte scolaire semble malheureusement souvent antinomique de l'atmosphère ludique une fois passé le cycle des apprentissages premiers. Déjà au CE1, l'ambiance de détente et de plaisir favorable au jeu mais aussi à l'apprentissage peut parfois sembler inadéquate au contexte de la classe. Pourtant, ce climat positif ouvre à la réception, à l'expression, à l'interaction, car il se caractérise par un sentiment de sécurité que crée la certitude de ne pas être jugé, l'enjeu étant circonscrit à l'univers réglé du jeu. Le climat recherché devra encourager la prise d'initiatives, la spontanéité, la tolérance, bref un état d'esprit source de motivation, d'attention et de libération de la parole.

Après le jeu, l'enseignant ne doit jamais oublier, comme après toute séance, de dresser un bilan avec ses élèves et de mettre en perspective les compétences travaillées dans un contexte plus large. On interrogera les joueurs sur l'expérience ludique, sur ce qu'ils ont appris durant cette séance, et si les résultats sont différents de ceux visés par l'enseignant lors de la préparation de la séance, on cherchera de préférence avec les élèves les raisons de l'échec pour pouvoir y remédier par la suite. L'enseignant pourra dès lors préparer les parties à venir.

IV. Méthodologie

A. Contexte

À partir de tous ces éclairages théoriques et afin de vérifier mes premières hypothèses, j'expérimenterai moi-même une séquence d'anglais en cycle 2 avec comme macro-tâche la participation de chaque élève à un jeu de plateau individuel sur ordinateur (dans la perspective de validation d'items du B2i). En effet, les T.I.C.E. (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) ajoutent à la diversité et au vaste potentiel des supports ludiques. Elles peuvent accroître la motivation, individualiser les apprentissages, rendre l'apprentissage ludique encore plus attrayant, plus interactif à condition qu'elles « s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié »¹⁹. La progression de ma séquence n'intégrera que des jeux où chaque séance aura comme micro-tâche l'acquisition de compétences lexicales et de structures langagières nécessaires à la réussite du jeu de plateau en fin de séquence.

Je fais le pari que l'utilisation de jeux variés et fonctionnels, peut permettre aux élèves d'acquérir toutes les compétences nécessaires pour jouer à un jeu éducatif inspiré d'un jeu de société anglais. Du rituel à l'évaluation, en employant comme seul outil le jeu, les variantes qui le composent et en m'appliquant à employer le maximum de variables didactiques possibles, je pense permettre à des élèves de cycle 2 de valider les compétences attendues sur une séquence et nécessaires à la réalisation de la macro-tâche, tout en apportant confiance en soi et motivation. Je mesurerai les compétences des élèves grâce à la macro-tâche mais j'évaluerai aussi la motivation que cette séquence induit en observant plus particulièrement deux élèves. Je chercherai à rendre visibles les avantages, les réussites, les limites et les difficultés de l'utilisation unique de jeux pour les élèves comme pour l'enseignant.

Lors d'un stage de trois semaines mené au mois de mars 2012, j'ai eu la responsabilité d'une classe de 21 élèves de CE1, et c'est avec eux que j'ai mené ma séquence. En lien avec les instructions officielles, cette séquence menée en classe de CE1 est basée sur la compréhension orale et la reproduction de structures

¹⁹ Legros et Crinon, Psychologie des apprentissages et multimédia, Armand et Colin, 2002.

mémorisées en interaction orale. Les seuls pré-requis sont les nombres de 1 à 10, puisque cette séquence intervient au début de leur apprentissage : au moment où je prends la responsabilité de cette classe, il s'agit seulement de leur deuxième séquence d'anglais. La macro-tâche de cette séquence est donc l'utilisation individuelle d'un ordinateur pour jouer à un jeu éducatif inspiré d'un jeu appelé *Snakes and ladders*, variante anglo-saxonne du jeu de l'oie. Cette macro-tâche permet parallèlement de valider plusieurs items du B2i ; « domaine 1 : allumer et éteindre l'équipement informatique, lancer et quitter un logiciel, déplacer et pointer le curseur », « domaine 4 : utiliser les fenêtres, les boutons de défilement, les liens, listes déroulantes et icônes »²⁰. Les compétences visées et évaluées en anglais dans cette macro-tâche sont de comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne : salutations selon le moment de la journée, couleurs, questions et réponses en « *is it ... ? yes/no* » et « *what is ... ? it is ...* ». Cette séquence s'intègre dans la progression établie en début d'année par l'enseignante titulaire de la classe et est en accord avec les progressions proposées par le B.O. n°1 du 5 janvier 2012 : « utiliser deux à trois formules de salutation à différents moments de la journée » et « répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers ». En transdisciplinarité, en suivant la progression en mathématiques de l'enseignante titulaire de la classe, les élèves pourront travailler les grandeurs et mesures avec la lecture de l'heure pour repérer les moments de la journée et ainsi se saluer correctement lors des jeux. En ce qui concerne l'utilisation des TICE, les élèves utiliseront également le TNI (Tableau Numérique Interactif, voir annexe 1) pour jouer à plusieurs jeux en ligne et pour découvrir le jeu du *Snakes and ladders*.

Ainsi, au préalable et en considérant les aspects juridiques et éthiques des TICE, je m'assurerai que chaque élève et parent ait bien signé la charte Informatique et Internet de l'école, avant de la signer à mon tour.

B. Séquence

Le jeu rituel de début de séance est un jeu chanté. Il s'agit d'aiguiser l'oreille à la musicalité de la langue anglaise tout en acquérant le lexique des salutations selon le moment de la journée : je fais « parler » une marionnette. Celle-ci chantonne

²⁰ Circulaire n°2006-169 du 7 novembre 2006 relative au Brevet Informatique et Internet (B2i) école, collège, lycée

« *Good afternoon Miss Hoover!* » sur une mélodie simple. Je réponds à la marionnette « *Good afternoon Simon!* » sur la même mélodie. Ensuite, j'utilise le personnage de Simon pour saluer un élève en chantonnant la phrase sur un nouvel air, et l'élève doit alors répondre à la salutation en utilisant la même mélodie que « Simon ». L'élève pourra à son tour saluer un autre élève sur la mélodie de son choix. Comme pour chaque jeu, afin d'éviter le recours au français, l'enseignant doit montrer l'exemple aux élèves autant de fois que nécessaire avant de les laisser jouer entre eux. Ce jeu revient à chaque séance et permet de créer un cadre rassurant pour les élèves, une habitude qui permet de se mettre en situation. Une fois que le vocabulaire de la salutation et la prononciation sont parfaitement acquis, les deux dernières séances voient s'intégrer des variantes rythmiques.

Ensuite, chaque séance est composée d'un jeu de réactivation de la notion travaillée la séance précédente, un jeu d'apprentissage (découverte de la nouvelle notion), un jeu d'appropriation de cette notion, des jeux d'entraînement et enfin un rituel de fin de séance sous forme de *Chinese whisper*. En cercle, l'enseignant prononce à l'oreille du premier élève sur sa droite une phrase en lien avec la notion travaillée, puis l'élève la répète à son tour à l'oreille de son voisin de droite et ainsi de suite. Le dernier prononcera la phrase à voix haute, si la phrase est la même que celle prononcée à l'origine par l'enseignant, alors le groupe a gagné. Sinon, on recommence avec une nouvelle phrase. Ce rituel de fin de séance permet d'une part de faire le bilan sur les notions travaillées pendant la séance, et d'autre part de ramener le calme par un jeu d'écoute et de chuchotement.

Les fiches de préparation détaillées suivantes présentent la progression suivie lors des quatre séances.

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE 1

Mars 2012

Niveau de classe : CE1

Nombre d'élèves : 21

Durée : 1h20

Objectif communicationnel : Comprendre à l'oral, interaction orale

Objectif structurel ou syntaxique : *Good* + moment de la journée = bonjour.

Objectif lexical : *Good morning, good afternoon, good evening, good night* + prénoms.

Objectif phonologique : Sons vocaliques simples + accentuation des mots et phrases simples.

Objectif culturel : Se saluer selon le moment de la journée

Matériel / supports : Peluche « Simon », 6 poupées, une horloge.

| Durée | Déroulement de la séance | | |
|-------|--|---|---|
| | | Activités du maître | Activités des élèves |
| 10' | Rituels de début de séance : salutations chantées. | « <i>Good afternoon Miss Hoover !</i> - <i>Good afternoon Simon !</i> - <i>Good afternoon children !</i> puis chaque enfant un par un. | Répondre « <i>Good afternoon Simon !</i> » ou « <i>Good afternoon Ms Hoover</i> » avec la même mélodie. |
| 10' | Réactivation | <u><i>Backdrawing</i></u> <i>Draw a number on my back with your finger</i> (mimer la consigne). <i>Is it 6 ?</i> (introduction <i>is it ? + yes or no</i>) | Collectif : après que l'enseignant ait montré l'exemple, quelques élèves présentent devant la classe, puis jeu par 2. |
| 10' | Apprentissage : - Découverte (lexique, structure, phonologie...) | <u>Simon says :</u> avec 6 poupées : présentation Kim, Molly, Brooke, Jack, Morgan, Dustin. « <i>This is the afternoon, this is Jack.</i> » « <i>This is the morning</i> » l'enseignant mime le matin en baillant et en s'étirant, et dit ensuite, par exemple, « <i>This is Molly</i> ». | Retenir les prénoms des poupées pour jouer à « <i>Let's say hello</i> » plus tard. « <i>Good afternoon Jack !</i> » « <i>Good morning Molly !</i> » |

| | | | |
|-----|--|--|---|
| 10' | - Appropriation | <u>Saynètes</u> Introduction AM : <i>night or morning</i> ; PM : <i>afternoon or evening</i> . L'enseignant montre l'exemple en choisissant un élève. | Les élèves passent 2 par 2 et se saluent face à la classe selon l'heure affichée sur la pendule |
| 10' | - Entraînement Jeu 1 | <u>Jeu de l'horloge</u> : l'enseignant change l'heure sur l'horloge. | Selon l'heure affichée, les enfants se déplacent dans la salle de classe et se saluent. |
| 10' | Jeu 2 | <u>Let's say hello</u> Exemple montré en classe entière, puis distribution du matériel pour jouer par groupes. | Par groupes de 4, un dé avec les moments de la journée et un dé avec les photos des poupées. Je lance les 2 dés. Si je tombe sur la combinaison « 6 AM » et la photo de Kim, je dois répondre « <i>Good morning Kim !</i> ». Si l'élève répond correctement, il gagne un jeton. Celui qui a le plus de jetons à la fin a gagné. |
| 10' | Jeu 3 | <u>Let's say hello</u> Variante présentée par l'enseignant. | Un élève vient changer l'heure sur la pendule, et choisit AM ou PM. Il demande à un camarade de le saluer selon l'heure affichée. S'il trouve la bonne formule, par exemple « <i>Good evening + prénom</i> », alors l'élève au tableau lui répond « <i>Good evening</i> » à son tour et change de place avec lui. |
| 10' | Rituels de fin de séance : Chinese whisper | Phrase à répéter : « <i>Good afternoon Simon !</i> » | |

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE 2

Objectif communicationnel : Comprendre à l'oral, interaction orale.

Objectif structurel ou syntaxique : *Is it + color ? Yes / No.*
What is ...?

Objectif lexical : *white black red blue green yellow pink orange*

Objectif phonologique : intonation des questions : montante quand question fermée (« *Is it ..? »*), descendante si question ouverte (« *What is ..? »*)

Matériel / supports : Peluche Simon, flashcards colors, dés de couleurs, 21 grilles de couleurs (type *Bingo !*) plastifiées et feutres effaçables.

| Durée | Déroulement de la séance | | |
|-------|--|---|--|
| | | Activités du maître | Activités des élèves |
| 5' | Rituels de début de séance : salutations chantées. | « <i>Good afternoon Miss Hoover !</i> - <i>Good afternoon Simon !</i> - <i>Good afternoon children !</i> puis chaque enfant. | Répondre « <i>Good afternoon Simon !</i> » ou « <i>Good afternoon Ms Hoover</i> » avec la même mélodie. |
| 10' | Réactivation | Change l'heure sur l'horloge | « <i>Good morning / afternoon / evening / night</i> » |
| 5' | Apprentissage : - Découverte (lexique, structure, phonologie...) | <u><i>Snapdragon</i></u> « <i>Say a number. What color ? Show me. Oh, red ! Repeat, red !</i> » | Répéter chaque couleur pour mémoriser. Sous la languette, une heure en anglais. Dire « <i>Good ...</i> » en fonction de cette heure. |
| 10' | | Montre la technique de pliage. | Pliage d'un <i>Snapdragon</i> par 2 et jeu par 2. Utilisation de la question « <i>What color ?</i> » |
| 10' | - Appropriation | <u><i>Bingo colors</i></u> | 1 grille plastifiée par élève avec des couleurs, les élèves doivent entourer avec leur feutre effaçable la couleur appelée. Le premier à obtenir une ligne complète a gagné. |
| 5' | Déplacement en salle TNI | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 10' | - Entraînement | <u><i>The secret color</i></u> http://elt.oup.com/student/i-spy/games/hex4.swf | 2 équipes s'affrontent, chaque élève va jouer au TNI à son tour, il a le droit de demander de l'aide à son équipe s'il ne trouve pas la couleur énoncée. |
| 10' | - Entraînement | <u><i>Hide and seek</i></u> 6 disques de couleur au TNI dans un ordre, montrés quelques secondes puis cachés par un « volet ». Question : <i>What is it ?</i> en montrant un des disques de couleur caché par le volet. Lorsqu'un élève propose une couleur, l'enseignant se tourne vers les autres et demande : « <i>Is it ... ?</i> » | Les élèves doivent découvrir le code dans l'ordre, on vérifie au fur et à mesure. Un point est attribué par couleur découverte. Les élèves répondent alors « <i>Yes</i> » ou « <i>No</i> ». |
| 5' | Retour en classe | | |
| 10' | Rituels de fin de séance : Chinese whisper | Phrase à répéter : « <i>Is it blue ?</i> » | |

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE 3

Objectif communicationnel : Comprendre à l'oral, interaction orale.

Objectif structurel ou syntaxique : Rebrassage, appropriation et entraînement des compétences acquises aux 2 séances précédentes.

Objectif lexical : Revoir les façons de se saluer et les couleurs.

Objectif culturel : Jouer à un jeu de société anglo-saxon : *Snakes and ladders*.

Matériel / supports :

Fiche « *Elmer's color by numbers* » - Plateaux de jeu, pions et dé.
Un grand plateau, un pion aimanté et un grand dé avec couleurs des cases.

| Durée | Déroulement de la séance | | |
|-------|--|--|--|
| | | Activités du maître | Activités des élèves |
| 5' | Rituels de début de séance : salutations chantées. | « <i>Good afternoon Miss Hoover !</i> - <i>Good afternoon Simon !</i> - <i>Good afternoon children !</i> | Répondre « <i>Good afternoon Simon !</i> » ou « <i>Good afternoon Ms Hoover</i> » |
| 10' | Réactivation | Distribution fiche <u><i>Elmer's color by numbers</i></u> | Colorier Elmer selon le code couleur (servira également de trace écrite). |
| 10' | Apprentissage : - Découverte (lexique, structure, phonologie...) | Présentation du jeu au tableau et du vocabulaire associé : <i>up / down ;</i> « <i>Ohoh...</i> »/ « <i>Yay !</i> », « <i>Your turn</i> », « <i>I won !</i> » / « <i>Shoot...</i> ». | Chacun va lancer le dé à son tour et avancer le pion au tableau du nombre de cases correspondant et annoncer la couleur de la case sur laquelle il s'arrête. S'il s'arrête sur une échelle, il dit : « <i>Up !</i> », s'il s'arrête sur la tête d'un serpent : « <i>Down...</i> ». |
| 10' | - Appropriation | 2 ^e phase de jeu : par groupes de 3. | |
| 10' | - Entraînement | <u><i>Steal the bacon</i></u> (jeu extérieur). L'enseignant appelle les couleurs une à une. | La peluche Simon est au centre du jeu. Chaque élève se voit remettre une carte de couleur. Lorsque l'enseignant appelle cette couleur, le 1 ^{er} à rapporter Simon dans son camp donne un point à son équipe. |
| 10' | Rituels de fin de séance : Chinese whisper | Phrase à répéter : « <i>Good night green snake !</i> » | |

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE 4

| |
|---|
| Objectif communicationnel : Comprendre à l'oral, interaction orale |
| Objectif structurel ou syntaxique : <i>Good</i> + moment de la journée = bonjour. ; couleurs. |
| Objectif lexical : <i>Good morning, good afternoon, good evening, good night</i> + prénoms. <i>Red, blue, yellow, green, orange, purple, pink, white, black, brown.</i> |
| Objectif phonologique : Sons vocaliques simples + accentuation des mots et phrases simples. |

Objectif culturel : Se saluer selon le moment de la journée

Matériel / supports : Peluche « Simon », TNI, 10 dés, 10 casques, 10 ordinateurs, 21 fiches.

| Durée | Déroulement de la séance | | |
|-------|--|--|---|
| | | Activités du maître | Activités des élèves |
| 5' | Rituels de début de séance : salutations chantées. | « <i>Good afternoon Miss Hoover !</i> - <i>Good afternoon Simon !</i> - <i>Good afternoon children !</i> puis chaque enfant un par un. | Répondre « <i>Good afternoon Simon !</i> » ou « <i>Good afternoon Ms Hoover</i> » |
| 5' | Réactivation | <i>Snapdragon</i> : je montre une fois. | <i>Snapdragon</i> : 3 volontaires. |
| 5' | Déplacement Salle TNI | | |
| 10' | Evaluation : - Présentation du jeu sur le TNI. | <i>Throw the dice !</i> <i>Press the square.</i> <i>Press the arrow.</i> <i>What is the answer ?</i> | Un élève lance le grand dé. Un élève appuie sur la case correspondante, puis un autre appuie sur la flèche pour écouter la question. |
| 5' | | Montrer que si la réponse est bonne, on entoure la case sur la fiche. Sinon, on barre la case et on recommence la question. | Enfin, un élève répond à la question en appuyant sur la bonne réponse. |
| 20' | - Phase individuelle sur les postes (ordinateurs portables). | Pendant ce temps : le groupe TNI joue par équipe au jeu hébergé à cette adresse : http://elt.oup.com/student/i-spy/games/hex4.swf | 10 élèves vont sur les ordinateurs pour jouer seuls au jeu. Distribution des casques / dés / fiches & crayon de bois. Lorsqu'un élève a terminé, il laisse sa place à un autre élève (qui prend une nouvelle fiche), et rejoint une équipe au TNI. |
| 5' | Retour en classe | | |
| 10' | Rituels de fin de séance : Chinese whisper | Phrase à répéter : <i>Let's play snakes and ladders !</i> | |

Dans cette séquence, on retrouve la plupart des types de jeux repérés par Wright, Betteridge et Buckby dans leur ouvrage *Games for Language Learning*. Parmi les jeux de la séquence, j'ai intégré des jeux de « vrai ou faux » et des jeux de devinettes (questions posées dans le *Snakes and ladders* version informatique), des jeux de mémoire (*Hide and Seek : colors* et *Chinese whisper*), des jeux de dessins (*Elmer's color by numbers*, voir annexe 2), des jeux de mime (*Let's say hello*), des jeux de société (*Snakes and ladders* version plateau), des jeux de loterie (*Bingo colors*) et des jeux de mouvements (*Simon says* et *Steal the bacon*).

Chacun de ces jeux permet de travailler des compétences différentes qui correspondent également à des phases de séance différentes (le *Chinese whisper* en rituel de fin de séance par exemple). Mais le type de jeux n'est pas la seule variable utilisée tout au long de cette séquence : je m'appliquerai également à employer du matériel et des supports de jeux variés (dés de tailles différentes, poupées, cartons de loterie, pions colorés, cocottes en papier...), à modifier les lieux et dispositions de jeu (salle de classe avec tables poussées au fond en séance 1, disposées en carrés en séance 2 et 3, salle TNI, cour de l'école lors du *Steal the bacon*), et à renouveler le nombre de joueurs et leur organisation (individuel, un contre un, un contre tous, deux contre deux, par équipe...)

Grâce à cette variété de types de jeux et la diversité de réponses possibles qu'ils induisent, je pense observer une absence de lassitude et une motivation élevée chez les élèves.

C. Création du jeu éducatif « *Snakes and ladders* »

Pour vérifier l'acquisition des compétences travaillées lors de cette séquence, j'ai donc conçu un jeu sur ordinateur inspiré d'un célèbre jeu de plateau anglo-saxon, le *Snakes and ladders* (voir annexe 3). L'intérêt du jeu utilisant l'outil informatique, en dehors de l'intérêt des TICE déjà explicité, est qu'il me permet d'évaluer plusieurs élèves en compréhension orale au même moment. De la même façon, certains enseignants du secondaire font appel à la baladodiffusion (ou *podcasting*) à cette même fin. Le jeu dont je me suis inspirée ressemble beaucoup au jeu de l'oie : il s'agit de lancer un dé et d'avancer sur un plateau du nombre de cases que le dé indique. À l'endroit où l'on peut trouver des oies ou des pièges sur un plateau de jeu de l'oie, le plateau du *Snakes and ladders* présente des échelles (sur lesquelles on

monte si la case en présente les pieds) et des serpents (le long desquels on descend si la case en présente la tête). En accord avec les instructions officielles, les questions sont toutes orales ou visuelles afin de favoriser l'entrée dans la langue majoritairement orale. Seuls les mots « *Yes* » et « *No* » seront lus et reconnus par l'élève à l'aide d'illustrations symbolisant un émoticône hochant la tête de haut en bas à côté de la réponse *yes* et un autre émoticône hochant la tête de gauche à droite à côté de la réponse *no*. Ainsi, la mémoire visuelle peut permettre aux élèves de reconnaître et de mémoriser l'écriture de ces mots anglais, mais elle n'est pas requise pour réussir les questions puisque les émoticônes sont présents à chaque question fermée et ne laissent place à aucune ambiguïté.

Pour créer le jeu, je me suis heurtée à différents problèmes. Dans un premier temps, créer un jeu informatique exige du savoir-faire et des outils adéquats pour être mené à bien. Heureusement, l'évolution de la technologie et du partage grâce à Internet a permis la création de logiciels qui peuvent aider les novices comme moi à créer le type de jeu qui m'intéressait. J'ai donc utilisé un logiciel appelé MCK3 : il s'agit d'un programme gratuit spécialement conçu pour la création de site Web et de cédérom interactif. Toutes les manipulations se font à partir de la souris afin d'intégrer des textes, des images, des sons, des liens... et aucune compétence en matière de programmation n'est donc requise.

Ensuite, je me suis évidemment posée la question du contenu. Je devais d'une part trouver des questions variées et amusantes, dont ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni la prononciation ne gênerait leur compréhension par les élèves, tout en m'assurant d'autre part de pouvoir évaluer les compétences travaillées dans la séquence par ces questions. Une fois ces questions rédigées, j'ai dû les enregistrer (grâce au logiciel *Audacity*) et m'appliquer à ce que la prononciation soit claire, bien accentuée et que le volume soit assez fort pour être entendu et compris par les élèves. Pour faciliter l'évaluation et l'analyse de données, à chaque couleur de case correspond une structure grammaticale particulière associée à une seule catégorie de lexique.

| Cases | Lexique | Structure grammaticale |
|---|---|--|
| Rouges (4 – 7 – 10 – 12 – 16 – 20 – 23 – 25 – 27) | <u>Moments de la journée :</u> <i>morning – afternoon – evening – night.</i> | <i>Is it ... ? Yes / No.</i> |
| Bleues (2 – 5 – 13 – 15 – 17 – 19 – 28) | <u>Moments de la journée :</u> <i>morning – afternoon – evening – night.</i> | <i>Good + moment de la journée + prénom.</i> |
| Jaunes (1 – 6 – 9 – 11 – 18 – 22 – 24 – 29) | <u>Nombres :</u> <i>One – two – three – four – five – six</i> | <i>Is it ... ? Yes / No.</i> |
| Vertes (3 – 8 – 14 – 21 – 26 – 30) | <u>Couleurs :</u> <i>Red – blue – yellow – purple – orange – green – white – black – pink.</i> | <i>What is ... ?</i> |

Ensuite, je me suis penchée sur les aspects éthiques et juridiques qu'impliquait cette conception de jeu, puisque pour rendre le jeu attrayant et pour avoir le moins possible recours à l'écrit, j'avais besoin d'illustrations, animées ou non, de photographies et de sons. Dans ce dessein, Internet est une banque de ressources illimitées, encore faut-il s'assurer de n'utiliser que des documents libres de droit. En effet, malgré la facilité apparente à consulter, télécharger et diffuser des ressources de tout type, les spécificités d'Internet n'en font pas pour autant une zone de non-droit, notamment concernant le droit d'auteur. Pour éviter toute déconvenue, il suffit de se rendre sur des sites rassemblant des images libres de droits, classées par thème et simples à télécharger.

Une fois toutes ces questions résolues, j'ai pu construire le jeu en suivant les étapes de la fiche suivante.

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

Ensuite, pour utiliser le jeu, j'ai dû l'installer sur les dix ordinateurs portables de l'école et vérifier les options du logiciel *Internet Explorer* de chacun des postes pour faciliter l'ouverture du jeu par les élèves. Il a ensuite suffi aux élèves d'ouvrir le fichier *Snakesandladders.html* avec le logiciel *Internet Explorer*. Les autres navigateurs Internet existants ne prenant pas en compte les fichiers sons au format *.wav (Waveform audio file)*, il était essentiel de disposer de ce logiciel pour une utilisation optimale du jeu (la version en annexe est une version légèrement modifiée qui permet son utilisation à l'aide d'autres navigateurs). Néanmoins, le jeu ne nécessite pas de connexion à Internet, aussi cela requiert une vigilance moins accrue de l'enseignant avec le groupe d'élèves en semi autonomie sur les ordinateurs.

La préparation de la salle avant la dernière séance de la séquence m'a certes pris du temps, cependant une préparation efficace et réfléchie permet un gain de temps lors de la séance en elle-même et est bénéfique aux apprentissages des élèves. En effet, lorsque l'enseignant n'est pas au point sur le matériel dont il a besoin, l'organisation spatiale qu'il veut mettre en place ou la manière d'y parvenir, c'est autant de temps perdu sur le temps de jeu ou d'activités pour régler des détails techniques qui auraient mérité d'être réfléchis en amont. Une séance, composée ou non de jeux, mérite toujours réflexion et préparation.

| Séances | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|---|---|---|---|
|---------|---|---|---|---|

V. Données recueillies

A. Description générale

J'ai recueilli les données que je vais maintenant présenter lors des quatre séances menées, respectivement mardi 13, vendredi 16, mardi 20 et mardi 27 mars 2012. Chaque séance a duré une heure et vingt minutes, temps hebdomadaire recommandé par les programmes une fois les temps de récréations retirés.

Bien qu'il soit aujourd'hui conseillé par les pédagogues de ne pas dépasser en temps des séances de 45 minutes avec des élèves de cycle 2, j'ai voulu mener des séances assez longues pour pouvoir mesurer davantage l'étendue de la motivation créée par les jeux, qui en fin de séance peut s'essouffler et se transformer en lassitude. Toutefois, dès la première séance, aucune lassitude ou agitation propre à l'ennui n'est apparue, ainsi ai-je déjà pu apprécier la motivation engendrée par le jeu.

Pour repérer des comportements précis lors des séances, j'ai observé deux élèves aux attitudes et résultats scolaires différents, sans les avertir qu'ils étaient observés pour éviter d'induire un comportement de leur part. J'ai établi pour cela une liste de dix indicateurs précis et repérables. J'ai rempli la grille qui suit au cours des quatre séances.

| Élèves | Robin | Zoé | Robin | Zoé | Robin | Zoé | Robin | Zoé |
|--|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| Indicateurs positifs | | | | | | | | |
| Écoute les règles du jeu | Non | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Oui |
| Entre dans le jeu rapidement | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Demande à distribuer ou à ranger le matériel | Oui | Non | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Cherche à gagner, voire à tricher | Oui | Non | Oui | Non | Oui | Non | Oui | Non |
| Sourit ou fait preuve d'enthousiasme à l'annonce du début de la séance d'anglais | Non | Non | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Indicateurs négatifs | | | | | | | | |
| Recourt au français systématiquement | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Non |
| Est pressé d'aller en récréation | Non | Non | Non | Non | Oui | Non | Non | Non |
| Fait autre chose | Non | Non | Non | Non | Non | Non | Non | Non |
| Se plaint de ne rien comprendre | Non | Oui | Non | Oui | Non | Non | Non | Non |
| Soupire, souffle ou baille | Oui | Non | Non | Non | Non | Non | Non | Non |
| TOTAL d'indicateurs + | 2 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| TOTAL d'indicateurs - | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 |

On peut observer dès lors une progression des indicateurs positifs dans la séquence et une légère baisse des indicateurs négatifs chez les deux élèves.

Ensuite, voici la grille qui m'a permis d'analyser les données de la grille individuelle remplie lors de l'évaluation formative par les 21 élèves.

| Case | Nombre de fois entourée | Nombre de fois barrée |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1 Is it three ? no | 5 | 1 |
| 2 Good night Arthur ! | 2 | 3 |
| 3 What is black ? | 4 | 1 |
| 4 Is it the afternoon ? yes | 5 | 2 |
| 5 Good morning Kim ! | 9 | 0 |
| 6 Is it one ? no | 4 | 3 |
| 7 Is it the evening ? no | 4 | 1 |
| 8 What is purple ? | 8 | 2 |
| 9 Is it five ? no | 7 | 0 |
| 10 Is it the morning ? yes | 5 | 1 |

| | | |
|------------------------------|----|---|
| 11 Is it six ? no | 5 | 2 |
| 12 Is it the night ? no | 2 | 3 |
| 13 Good afternoon Peter ! | 10 | 0 |
| 14 What is red ? | 7 | 0 |
| 15 Good evening Jack ! | 6 | 1 |
| 16 Is it the afternoon ? yes | 1 | 0 |
| 17 Good morning Brooke ! | 5 | 2 |
| 18 Is it four? yes | 5 | 1 |
| 19 Good afternoon Irene ! | 3 | 1 |
| 20 Is it the evening ? no | 3 | 2 |
| 21 What is white ? | 4 | 1 |
| 22 Is it three ? no | 5 | 1 |
| 23 Is it the morning ? yes | 6 | 0 |
| 24 Is it two ? no | 3 | 1 |
| 25 Is it the afternoon ? no | 3 | 1 |
| 26 What is yellow ? | 8 | 3 |
| 27 Is it the night ? yes | 6 | 2 |
| 28 Good night Dustin ! | 8 | 3 |
| 29 Is it four ? yes | 12 | 0 |
| 30 What is black ? | 19 | 2 |
| 166 | 41 | |

J'ai ensuite organisé ces résultats selon les pourcentages de réussite. Les élèves ont répondu correctement à 166 questions sur 207, soit un pourcentage total de réussite au jeu de 80,2%. En moyenne, chaque élève a répondu à 10 questions.

Dans un premier temps, j'ai cherché le pourcentage de réussite selon le type de question et de compétences attendues :

Jaunes : 46/54 soit 85,2% ; bleues : 35/49 soit 79,6% ; rouges : 35/45 soit 77,8% ; vertes : 50/59 soit 84,8%.

Dans un second temps, j'ai répertorié le pourcentage de bonnes réponses selon le lexique employé dans la question :

One : 4/7 soit 57,1% ; *two* : 3/4 soit 75% ; *three* : 5/6 soit 83,3% ; *four* : 12/12 soit 100% ; *five* : 7/7 soit 100% ; *six* : 5/7 soit 71,4%.

Morning : 25/28 soit 89,3% ; *afternoon* : 22/26 soit 84,6% ; *evening* : 13/17 soit 76,5% ; *night* : 10/19 soit 52,7%.

Yellow : 8/11 soit 72,3% ; *black* : 23/26 soit 88,5% ; *white* : 4/5 soit 80% ; *red* : 7/7 soit 100% ; *purple* : 8/10 soit 80%.

B. Présentation des résultats en lien avec les hypothèses de départ

Mon hypothèse générale est que l'utilisation unique de jeux peut permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour jouer à un jeu éducatif sur ordinateur basé sur un jeu de plateau anglophone *Snakes and Ladders*.

Ma variable indépendante est d'observer les jeux en tant que vecteurs d'apprentissages, et les modalités de cette variante sont les types de jeux employés et la diversité des variables didactiques qu'ils entraînent. Ma variable dépendante est la performance et la motivation, dont les modalités sont la réussite à la macro-tâche en rapport avec les pourcentages de réussite au jeu de plateau (selon les compétences en jeu pour chaque question) et la motivation selon les dix descripteurs observés chez deux élèves en situation. Ma variable contrôlée est le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, début de l'apprentissage d'une langue vivante.

La population rencontrée pour ce mémoire est constituée de 21 élèves de CE1, pour qui il s'agissait de la première année d'anglais et la deuxième séquence. L'activité de recherche a été intégrée à la classe, les élèves n'étaient pas conscients d'être l'objet d'une étude puisqu'il s'agissait d'un enseignement prévu dans leur emploi du temps. La technique que j'ai utilisée pour recueillir les données a été dans un premier temps la grille d'observation de deux élèves en situation d'apprentissage.

Les critères d'observation concernant la motivation sont les suivants :

- indicateurs positifs : écoute les règles du jeu, entre dans le jeu rapidement, demande à distribuer ou ranger le matériel, cherche à gagner (voire à tricher).
- Indicateurs négatifs : recourt au français systématique, est pressé d'aller en récréation, fait autre chose, se plaint de ne rien comprendre.

Ensuite, concernant la performance, j'ai utilisé la feuille de jeu à remplir individuellement lors de la passation individuelle sur ordinateur à la dernière séance (voir annexes 4 et 5). Le code utilisé était simple et accessible pour des élèves de cycle 2, une case entourée signifiait une bonne réponse à la question, une case barrée, une mauvaise réponse.

J'ai donc eu deux types de données à analyser :

1. Quantitative : lors de la conception du jeu grâce au logiciel MCK3, j'ai fait en sorte qu'à chaque couleur de case corresponde une compétence particulière travaillée. Les pourcentages de réussite présentés sont donc en fonction des compétences mais aussi du lexique et de structures grammaticales.

2. Qualitative : en menant moi-même les séances, il m'a paru difficile de me focaliser vraiment sur les comportements de tous les élèves en seulement quatre séances. C'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à deux élèves en situation d'apprentissage, deux élèves dont les comportements en classe me paraissaient assez différents et représentatifs dès le deuxième jour de stage. Robin, élève faisant preuve de difficultés de concentration, rêveur, avec du retard dans la graphie, des difficultés à rester assis sur sa chaise plus de cinq minutes mais montrant une compréhension très rapide des consignes ; Zoé, élève studieuse, réservée, peu à l'aise à l'oral mais avec de grandes compétences à l'écrit.

J'ai mené la première séance le mardi après-midi de ma première semaine de stage. Dès le rituel de début de séance, les élèves étaient très amusés de me voir chanter, de surcroît en anglais. L'utilisation de la marionnette a ajouté au facteur comique. Le fait de connaître déjà un peu les élèves m'a permis de choisir un élève sans grande timidité pour commencer le jeu chanté. Celui-ci a immédiatement compris la règle du jeu lorsque je lui ai chanté, sur une mélodie différente de la première, « *Good afternoon Lucas* ». Il a alors répondu correctement, mélodiquement et lexicalement. Cependant, la prononciation du mot « *afternoon* » lui posait problème. En effet, il prononçait /æftən_uj/ au lieu de /æftənun/. Pour éviter de fixer cette mauvaise prononciation dans sa mémoire et celle des autres élèves, j'ai répété la phrase avec la même mélodie et en appuyant sur le phonème /nun/ avec ce même élève. Celui-ci a ainsi pu corriger sa prononciation, et il a salué à son tour un autre élève en réutilisant la structure.

J'ai pu remarquer en particulier un élève timide qui ne semblait pas à l'aise en première séance avec le jeu de salutations. En effet, lorsqu'il s'est agi pour lui de répondre avec la même mélodie que son camarade à sa salutation, celui-ci répondait systématiquement à voix basse et sans chanter. Bien qu'il ait compris la règle du jeu et certainement retenu la mélodie de son camarade, il semblait pour lui insurmontable de chanter face aux autres, même si tous les autres l'avaient fait. Cependant, s'il est vrai que ce type de jeu inhibait visiblement l'élève, on ne peut pour autant conclure qu'il était inhibé par le jeu en général. Lorsque nous avons joué au *Bingo* par exemple, celui-ci a gagné la première partie et s'est exclamé « *Bingo !* » tout naturellement, lui que je n'entendais quasiment pas lors des autres séances.

Toujours lors de la première séance, un élève a décidé d'intégrer une variante au niveau du volume sonore et de la qualité de la voix, en prenant une voix d'opéra et en lançant un tonitruant *good afternoon*. Je me suis alors bien sûr appliquée à ne pas réprimer cet élève, ne serait-ce d'un regard désapprobateur, pour éviter de rompre l'atmosphère spontanée et de plaisir que procurait la situation chez cet élève. Dans ces conditions si différentes des séances qui peuvent sembler plus magistrales dans les contenus, la démarche et même la disposition des élèves, l'aspect ludique a apporté une couleur différente à la relation enseignant – élève, un rapport moins frontal. Après quelques rires, le jeu a repris et un sentiment de sécurité a permis aux élèves d'oser des mélodies plus improbables, en s'appropriant complètement la structure.

Un des problèmes que j'ai pu repérer dès les premières parties de jeu, quel qu'il soit, c'est le dérapage très fréquent vers la langue française. Cependant, lorsqu'il s'agit comme ici d'une utilisation de la langue maternelle non pas digressive (l'élève parle d'autre chose, se désintéresse de la situation) mais en rapport direct avec le jeu, il peut aussi être vu comme un indice d'implication des élèves dans l'activité et une preuve de motivation. Cependant, dans un objectif d'apprentissage d'une langue vivante, c'est un truisme que de rappeler qu'il faut encourager les élèves à parler cette langue. Pour y remédier, il est très important de fournir avant et pendant le jeu les éléments nécessaires à la communication ludique, y compris les phrases qui ne semblent pas indispensables pour le jeu en lui-même mais extrêmement utiles pour son déroulement : signifier sa déception lors d'un lancer de dé peu favorable (*Oh no! Shoot! Ohoh...*), exprimer sa joie lors de la situation inverse (*Yay! Yipee! Great!*), congratuler un camarade (*Well done!*), demander au voisin de donner le dé (*Give me the dice please*)... Autant d'expressions idiomatiques qui font du jeu une situation de communication véritable, qui donnent du sens à la communication et qui évitent le recours à la langue maternelle.

Suite à l'observation des deux élèves en situation, j'ai parfois remarqué que plus la motivation était forte, plus l'attitude compétitive des élèves augmentait et plus la tentation de tricher apparaissait, particulièrement lors des jeux opposant un élève à un autre. Cependant, j'ai noté une diminution significative de la tricherie lors des jeux par équipe, sans pour autant observer une baisse de compétition. Il semble dès lors que pour éviter le sentiment de frustration et de colère qu'il peut parfois

engendrer chez la victime de ces tricheries, il serait intéressant de privilégier les jeux par équipe aux jeux individuels.

Une des victoires de cette séquence est apparue à la fin de la troisième séance. Zoé est venue me voir et m'a spontanément dit : « Avant, j[*e n*]’aimais pas l’anglais, c’était dur, mais maintenant j’adore ! ».

Ensuite, le jeu lors de l’évaluation formative a permis une dédramatisation des erreurs faites par les élèves : en effet, en observant un élève se tromper à une des questions, je l’ai vu répéter « *Ohoh* » en utilisant la même mélodie que le personnage du jeu et se mettre la tête dans les mains de manière théâtrale, avant de reprendre le cours du jeu. Malgré une pédagogie de plus en plus marquée sur l’apprentissage grâce à l’erreur, certains élèves peuvent encore ressentir une gêne, un embarras, une déception lorsqu’ils se trompent. L’aspect ludique du jeu rend l’erreur possible et normale, un jeu trop simple ne donnerait pas la même satisfaction lors de sa réussite, car celle-ci devient habituelle, banale, et dès lors sans intérêt. Le but de ce jeu était de mettre les élèves en situation de réussite sans pour autant retirer la motivation d’avoir à se dépasser pour réussir. Cette conception du jeu s’appuie également sur les travaux de Vygotski, psychologue du début du XX^{ème} siècle qui décrit l’importance de travailler dans la zone proximale de développement des élèves (ZPD), à savoir l’espace conceptuel entre la tâche que l’élève peut réaliser lui-même et celle qu’il ne peut pas réaliser. La ZPD est donc ce que l’enfant est amené à maîtriser lorsqu’une aide adéquate lui est proposée, et qu’il pourra ensuite réaliser seul.

En ce qui concerne plus particulièrement la performance des élèves lors du jeu de *Snakes and Ladders*, en observant les différents pourcentages de réussite obtenus, on remarque que les questions portant sur les nombres et les couleurs sont particulièrement bien réussies : 85,2% de bonnes réponses pour les nombres et 84,7% de bonnes réponses pour les couleurs. Pourtant, les couleurs ont été introduites en dernière séance d’apprentissage, ce qui laisserait présager que les jeux d’introduction, d’appropriation et d’entraînement sur les couleurs ont été particulièrement efficaces. On peut également supposer qu’un effet de récence a pu aider la mémorisation pour les élèves ayant joué au jeu en ligne utilisant le vocabulaire des couleurs sur le TNI, juste avant l’évaluation individuelle.

En ce qui concerne le champ lexical des différents moments de la journée, on observe une légère infériorité du pourcentage de bonnes réponses due en partie à une confusion sur les questions concernant *the evening* et *the night*. Lors de la séance d'apprentissage sur les moments de la journée, les élèves semblaient déjà confondre *good evening* et *good night*. Ceux-ci ne sont pas proches au niveau de la prononciation, mais au niveau de l'image mentale que se font les élèves de ce qu'ils représentent, à savoir la soirée et la nuit. Afin de vérifier cette hypothèse, je leur ai demandé l'heure à laquelle ils se couchaient : les élèves de cette classe se couchent entre 19h30 et 20h30. Au début du printemps et donc au moment où se déroulait cet apprentissage, il s'agit également de l'heure à laquelle se couche le soleil, soit le début de la soirée. En effet, le premier sens trouvé dans la définition du mot « soirée » est « le temps compris entre le déclin du jour et le moment où l'on s'endort »²¹. Ce temps étant inexistant pour les élèves au moment où ils ont appris ce lexique, la confusion était facile, d'autant plus que dans le langage courant, « bonne soirée » et « bonne nuit » sont aisément confondus et prononcés l'un pour l'autre.

²¹ Le Petit Robert, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2011, p. 2388.

Conclusion

La mise en place de jeux en classe de langue demande un grand investissement de la part de l'enseignant et reste souvent une activité ponctuelle de l'enseignement, ne constituant pas dans la majorité des cas une séance entière, mais qui semble pourtant justifié autant dans les instructions officielles que dans les recherches d'un bon nombre de pédagogues.

Le jeu est un outil privilégié qui dans ces caractéristiques permet un travail agréable par la motivation qu'il apporte et qui est lié à la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Par exemple, les *Movement games* rendent l'élève acteur de son apprentissage, privilégiant l'activité orale et aidant la mémoire kinesthésique. Cet apprentissage est centré sur l'enfant, il est actif et fondé sur l'association constante entre « le dire » et « le faire ». Le geste et la parole sont associés et la langue n'est plus un simple objet d'étude mais ses structures sont abordées de manière implicite : c'est en écoutant et en pratiquant la langue que l'enfant acquiert les mécanismes linguistiques. Grâce à l'utilisation exclusive de jeux dans cette séquence en cycle 2, j'ai pu observer une absence d'anxiété, de sentiment d'infériorité et de dévalorisation, qui sont les principaux freins à l'apprentissage d'une langue, et surtout éviter la démotivation engendrée par ces facteurs. J'ai également pu vérifier mon hypothèse, à savoir que malgré une utilisation exclusive de jeux dans cette séquence, les élèves ont acquis les compétences nécessaires pour jouer en autonomie et réussir un jeu de plateau informatique en anglais.

Mais la motivation apportée par les jeux ne saurait exister sans l'envie de l'enseignant de transmettre ce goût pour la langue. En effet, la passion dont j'ai pu faire preuve en menant ces séances de par l'intérêt que je porte à l'enseignement des langues vivantes (et plus particulièrement de l'anglais) et de par la volonté de mener à bien cette étude a très certainement été un des facteurs de réussite de cette séquence et de la motivation des élèves dans les tâches proposées.

Cette unité d'apprentissage menée m'a également fait apprécier la transformation du rapport élèves – enseignant : les élèves étaient impliqués et motivés dans l'acte de communication et j'ai pu m'effacer progressivement des parties de jeu. Les élèves ont gagné en autonomie, si bien que j'ai pu mener des séances en me détachant pour observer les élèves en train d'apprendre.

Le rapport élève – élève s'est également vu transformé. A l'école, il existe deux contextes dans lesquels les élèves sont fréquemment amenés à jouer : dans la cour de récréation et lors des séances d'éducation physique et sportive. Ici, ajouter un troisième contexte, celui du cours de langue, a permis aux élèves de jouer avec certains camarades avec lesquels ils n'avaient pas l'occasion de jouer. Dans la cour de récréation, les jeux se font en fonction des affinités et les groupes de jeux restent souvent similaires. En EPS, on trouve plus souvent de jeux qui impliquent tous les élèves ou une moitié de classe que de jeux par petits groupes. En classe de langue, on peut lors de la même séance jouer avec toute la classe, par groupe de quatre, par deux, par demi-classe... et permettre à tous de rencontrer chacun des élèves à un moment ou un autre grâce au tirage au sort et au brassage des équipes.

Cette recherche m'a aussi permis d'adopter un regard critique sur mes hypothèses qui s'apparentaient parfois dangereusement à des certitudes. Parfois, et souvent involontairement, on se fait une idée d'un élève dont il peut être difficile de se séparer. Cela conduit à s'imaginer les réactions que pourrait avoir l'élève face à une tâche ou un travail donné. J'ai pu comprendre l'importance de se fixer des critères précis pour observer des élèves en situation d'apprentissage, car c'est bien en se focalisant sur plusieurs aspects précis et non pas sur une image, une idée globale qu'on peut parfois s'apercevoir qu'on se trompait.

Ces recherches m'ont également permis de me mettre en situation, de me renseigner sur les grandes approches concernant l'enseignement des langues et de réfléchir du point de vue de la didactique (c'est-à-dire des processus d'apprentissage) et de la pédagogie (qui concerne davantage son organisation) liées à l'anglais.

Cependant, si cette étude m'a beaucoup apporté, il convient de garder à l'esprit que l'échantillon d'élèves sur lequel je me suis basée pour aboutir à ces conclusions est très limité : seulement vingt-et-un élèves du même âge, de la même classe, du même environnement socioculturel... C'est pourquoi mes conclusions mériteraient d'être nuancées et vérifiées auprès d'un public différent et plus large, et j'espère pouvoir mener à bien ces nouvelles recherches dans un avenir professionnel proche.

Enfin, je garde à l'esprit les limites de la panacée ludique dans mon enseignement futur de l'anglais, le jeu restera un outil parmi d'autres, mais un outil redoutablement efficace.

Bibliographie :

Documents officiels et rapports de l'Education Nationale :

- Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire, circulaire n°89-141 du 14 juin 1989
- Enseignement des langues vivantes, circulaire n°95-103 du 3 mai 1995
- Cadre européen commun de référence pour les langues (*CECRL*), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000
- Programmes de l'école primaire, B.O. n°41 du 8 novembre 2001, habilitation des personnels de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire
- Anglais « Cycle des approfondissements » Documents d'accompagnement, CNDP, Août 2002
- Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006
- Brevet Informatique et Internet (B2i) école, collège, lycée, circulaire n°2006-169 du 7 novembre 2006
- Programmes de l'école primaire, BO Hors série n°8 du 30 août 2007 (mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, grille de référence pour le niveau A1)
- Programmes de l'école primaire, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008
- Programmes de l'école primaire, B.O. n°1 du 5 janvier 2012

Ouvrages

- ABDELGABER, S. « Avec le CECRL, où en est l'enseignement des langues vivantes à la rentrée 2009 ? », Les cahiers pédagogiques n° 475, 2009.
- ABDELGABER, S. MEDIONI, M.-A.. « Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen » Les cahiers pédagogiques, hors série numérique, 2009.
- ALLEN D., *Découvrir l'anglais par le jeu (du cours moyen à la cinquième)*, Hatier Enseignants.
- CHATEAU J., *L'enfant et le jeu*, Scarabée, 1967.
- FREINET C., *L'éducation du Travail*, Delachaux et Niestlé, 1960, p. 192.

- HALLIWELL S. *Enseigner l'anglais à l'école primaire* Longman Pearson Education 1995.
- KERVRAN, M. *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Bordas, 1996.
- JULIE, K. et PERROT, L. *Enseigner l'anglais*, Hachette, 2003.
- LEGROS, D. et CRINON, J. , *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand et Colin, 2002.
- LEWIS G. et BEDSON G., *Games for Children*, OUP, 1999.
- LUC, C., *Approche d'une langue étrangère à l'école, vol.1 : Perspectives sur l'apprentissage*, INRP, 1991.
- O'NEIL, C., *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier/Hatier, 1993.
- PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, 1976.
- PICHE S., *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, Université Laval, 2003.
- ROSENBERGER, S., *L'anglais à l'école : Méthodologie et activités*, Retz, 1997.
- SILVA H., *Le jeu en classe de langue*, CLE international, 2008.
- VIAL J., *Les ludothèques*, Presse Universitaire de France, 1981.
- WEISS F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, 2002, p.10.
- WRIGHT A., BETTERIDGE D. et BUCKBY M., *Games for Language Learning*, 1979.

Dictionnaires

- *Le Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2011.

Publications électroniques

- HARPER D., *Online Etymology Dictionary*, disponible à l'adresse suivante : <http://www.etymonline.com>

Joanna HOOVER

Enseigner l'anglais par le jeu au cycle 2

Résumé :

De nos jours, la maîtrise d'une seconde langue vivante semble devenir une nécessité. L'anglais est aujourd'hui enseignée dès le plus jeune âge en France, il convient donc de donner le goût de son apprentissage aux enfants.

Ainsi, par leur jeune âge, le jeu paraît un compromis intéressant pour allier apprentissages et motivation. Quelle est son efficacité réelle ? Peut-on enseigner l'anglais en utilisant comme seul outil le jeu et toutes les variantes qui le composent ?

En menant une séquence uniquement constituée de jeux avec des élèves de CE1, les résultats tendent à prouver que cet outil est particulièrement efficace.

Mots clés : anglais, jeu, motivation, performance.

Teaching English with games in years of fundamental training

Abstract :

Nowadays, mastering a second modern language seems to become a necessity. Now that English language is taught from a very early age in France, it is therefore important to make children develop a taste in its learning.

Thus, because of their young age, game seems to be an interesting compromise to combine learning and motivating. What is its real effectiveness ? Can English be taught by using game for only tool and in all its components ?

By teaching a sequence based only on games with a group of CE1 students, results tend to prove that this tool is particularly effective.

Keywords : English, game, motivation, performance.