



HAL
open science

Jeu et perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes au primaire

Elsa Bazelaire

► **To cite this version:**

Elsa Bazelaire. Jeu et perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes au primaire. Education. 2012. dumas-00765301

HAL Id: dumas-00765301

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00765301>

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 :

Elsa BAZELAIRE

soutenu le : **22 octobre 2012**

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

Discipline : Anglais

Jeu et perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes au primaire

Mémoire dirigé par :

Fabienne FRANCFORT

Formatrice, IUFM Centre-Val de Loire

JURY

Daniel Fort Formateur, IUFM Centre-Val de Loire, Président du jury

Fabienne FRANCFORT Formatrice, IUFM Centre-Val de Loire

Remerciements

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes que je souhaiterais remercier chaleureusement ici.

En premier lieu, je remercie Mme FRANCFORT pour son aide et ses encouragements. Au delà des conseils de lecture, des aides méthodologiques apportées, je tiens à saluer sa disponibilité et son implication qui m'auront fourni un soutien inestimable, tout au long de ces deux dernières années.

Puis, je tiens à remercier tous les enseignants qui m'ont reçue dans leur classe, ont répondu à mes questions, m'ont fourni des documents pour mener à bien mes recherches. Avec eux, je remercie tous les élèves des classes de CE2 et CM1 qui m'ont gentiment accueillie dans leur salle de classe.

Je remercie également tous mes proches pour m'avoir soutenue et encouragée lors de la rédaction de ce mémoire. Je les remercie pour leur contribution notamment dans la relecture, la correction et la mise en page du document.

Enfin, je remercie Julien pour son infinie patience, son aide et son soutien ô combien précieux.

Table des matières

Introduction.....	5
I.Cadre Institutionnel.....	9
1)Bref historique des différentes politiques nationales.....	9
2)Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	11
3)Les instructions officielles actuelles.....	14
4)Panorama des grandes orientations didactiques.....	15
II. L'enjeu du jeu en classe de langue.....	19
1)L'outil ludique dans les instructions officielles.....	19
2)Cadre théorique du jeu.....	20
2.1. Définition usuelle.....	20
2.2. L'Homo Ludens de Huizinga et les critères de définition du jeu de Caillois	20
2.3. J. Piaget et les jeux associés aux différents stades de développement.....	22
3)Le jeu comme outil pédagogique.....	23
3.1. Les quatre régions métaphoriques du jeu selon H. Sylva.....	23
3.2. Tentative de typologie des jeux en classe de langues.....	24
4)Avantages et limites de l'utilisation du jeu en classe de langues.....	27
4.1. Avantages du jeu en classe de langue.....	27
4.2. Les écueils à éviter.....	28
5)Jeu et perspective actionnelle.....	30
III. Méthodologie.....	31
1)Rappel de la problématique et des hypothèses.....	31
2)Contexte de recherches.....	32
3)Technique de recueil de données.....	33

IV. Les données recueillies.....	38
1)Description générale des résultats obtenus.....	38
1.1. Séance n°1 en classe de CE2 : jeux sur le thème des couleurs.....	38
1.2. Séance n°2 en classe de CE2 : jeux sur le thème de l'habillement.....	39
1.3. Séance n°3 en classe de CM1 : jeux sur le thème de la localisation.....	40
1.4. Séance n°4 en classe de CM1 : jeux sur le thème de la famille.....	45
1.5. Séance n°5 en classe de CM1 : jeu sur les pronoms personnels « he » et « she ».....	48
2)Discussion sur les résultats recueillis.....	51
2.1. Analyse critique des résultats obtenus.....	51
2.2. Discussion sur l'outil méthodologique adopté.....	56
Conclusion.....	58
Bibliographie.....	60
Tables des annexes.....	63

Introduction

Une définition usuelle du jeu peut être trouvée en ces termes dans le dictionnaire du *Petit Robert* :

« Jeu, nm (1080 ; latin.jocus « badinage, plaisanterie » :.

1 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. »¹

Cette définition du jeu se fondant sur la notion même de plaisir, ne met-elle dès lors pas en évidence une antinomie claire avec le concept même de *travail*, qui rappelons-le, trouve son origine dans le mot latin *tripalium*, renvoyant à un instrument de torture? Cette antinomie apparente du jeu et du travail peut nous amener à nous interroger sur la place consacrée au jeu, dans un lieu considéré comme prioritairement voué au travail, et qui est celui de l'école. Célestin Freinet, célèbre pédagogue français, se place ainsi au cœur de ce questionnement sur la place du jeu en classe, en affirmant que « *baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* »². Pourtant, l'outil ludique a su éveiller l'intérêt de nombreux professionnels de l'éducation, notamment dans le domaine particulier des langues vivantes. En effet, les textes officiels cadrant l'enseignement des langues vivantes au primaire, fruits d'une longue maturation sur plusieurs décennies, rappellent que les activités proposées en classe de langues doivent « développer le plaisir qui accompagne la découverte d'une langue » et « favoriser une attitude active et confiante dans l'utilisation en situation de la langue »³, or la notion-même de plaisir n'occupe-t-elle pas une place centrale dans la définition du jeu? Le jeu, de part le sentiment de liberté qu'il procure, ne permet-il pas de s'affranchir des inhibitions parfois inhérentes à un apprentissage dans un cadre scolaire? Enfin ce dernier ne favorise-t-il pas une pratique de la langue dans un cadre aussi authentique qui soit, cadre prôné par les nouveaux programmes de 2007? Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) de juin 2002, sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, identifiait déjà à cette époque

¹ *Le Petit Robert 1*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, 1992, p 1046

² FREINET C., *L'Éducation du Travail*, Delachaux et Niestlé, 1960, p.192 (1ère éd., 1946)

³ Programmes de langues étrangères pour l'école primaire Bulletin Officiel (B.O.) du 30 août 2007, n°8 hors-série, p.4

la « tâche ludique » comme un des leviers à utiliser pour un enseignement réussi de la langue vivante, dans la mesure où « bien conçue et choisie en fonction de sa rentabilité linguistique, elle permet aux élèves de pratiquer une langue fortement contextualisée de la façon la plus naturelle qui soit »⁴. En parallèle à tout cela, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), publié en 2001 a ouvert une nouvelle ère dans l'enseignement des langues vivantes qui est celle de la « perspective actionnelle ». Cette nouvelle approche permet d'associer d'une part l'apprentissage à l'usage de la langue, et d'autre part la communication à l'action sociale ; ce faisant, elle vient bouleverser les représentations traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. C'est dans cette maturation du cadre institutionnel et dans cette remise en cause des représentations que vient naître en moi une réflexion sur la place de l'outil ludique dans l'application de la perspective actionnelle, aujourd'hui au cœur de l'enseignement des langues.

Toutefois, avant d'explorer le jeu dans sa dimension pédagogique en classe de langue, il convient d'explicitier les raisons de ce choix précis comme sujet de réflexion :

Tout commence par un intérêt tout particulier pour la langue anglaise. Y ayant été exposée dès le plus jeune âge grâce à l'environnement dans lequel j'ai grandi, une part d'affectif a toujours été mise à contribution dans l'apprentissage de cette dernière. C'est donc tout naturellement qu'à la sortie du lycée, je me suis orientée vers des études de langues, dans un désir de transmettre, plus tard, cette passion à d'autres enfants. Ensuite, à cet intérêt personnel pour les langues viennent s'ajouter deux constats :

Le premier est tiré d'un lieu commun circulant dans la plupart des esprits en France et confirmé par diverses évaluations nationales et internationales. Cette idée commune a trait aux difficultés que les français éprouvent dans la maîtrise de la langue anglaise, en particulier dans le champ des compétences de compréhension et production orales, et ce, en dépit des efforts fournis par l'institution dans le cadre des récents projets de rénovation de la langue.

Une autre remarque personnelle vient étayer cette idée d'insuffisance de résultats dans la maîtrise de la langue. En effet, j'ai pu observer par moi-même

4 Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, rapport de l'IGEN, Juin 2002, p.11.

l'essor des ateliers de langues mis en place dans les écoles sur du temps périscolaire, et à l'initiative des collectivités locales. J'ai ainsi eu l'opportunité de travailler avec l'association « Play English » qui gérait et organisait l'animation d'ateliers de langues dans les écoles primaires de Paris. Cette expérience m'a amenée à plusieurs constats:

- L'enseignement des langues à l'école, mis en place dans le cadre d'une politique nationale, ne serait pas jugé suffisant, ce qui incite des volontés individuelles à trouver des solutions pour compléter cet enseignement.
- Ces volontés individuelles (parfois collectives, mais à une échelle beaucoup plus petite que l'échelle de la politique nationale) articulent leurs réponses sous formes d'ateliers, sur du temps périscolaire, tout en restant dans le lieu de l'école.
- Ces ateliers se basent sur une approche tout à fait ludique de la langue.
- Ces ateliers visent des situations on ne peut plus authentiques : d'une part des situations de jeu, et d'autre part des situations de communication fondées sur le quotidien des enfants, et de leurs besoins en communication dans le contexte particulier qui est celui du repas du midi.
- Ces ateliers ciblent des publics de plus en plus jeunes.

Il m'a paru tout à fait intéressant de partir des ces initiatives individuelles hors-écoles et des solutions ébauchées par ces dernières, pour engager une réflexion sur la place de l'outil ludique dans l'enseignement des langues vivantes étrangères au primaire. En effet, de ces initiatives l'on retient prioritairement la recherche d'heures complémentaires au temps scolaire de « bain de langues étrangères », pour des élèves de plus en plus jeunes, dans un cadre aussi ludique et authentique que possible. Or comment expliquer ce reproche implicite et persistant qui est fait à l'École, de carences dans ce domaine, alors même que depuis des années, l'on observe de multiples remaniements du cadre institutionnel, dans un but d'efficacité accrue en matière d'enseignement des langues? Ce renouveau se traduit dans la place-même qui est accordée à la pratique d'une langue vivante étrangère dans le socle commun des connaissances et des compétences: deuxième compétence répertoriée après la maîtrise de la langue française. De plus, la mise en place de tels ateliers ne véhiculerait-elle pas l'idée que l'enseignement des langues étrangères tel

qu'il est dispensé par l'institution scolaire, souffrirait de son caractère artificiel et rigide ? Ce reproche est d'autant plus déroutant que l'outil ludique est largement présent dans les pratiques des enseignants, et ce depuis des années, comme le pointent les différents rapports sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Mais dans les faits, le ludique prôné par les divers acteurs sus-cités trouve-t-il nécessairement son corollaire dans l'authentique ? Par voie de conséquence, est-il réellement gage d'un enseignement réussi ? Quelle place lui est-il réservé dans le nouveau cadre institutionnel ? Ces premiers constats et questionnements qui en ont découlé m'ont permis de dégager une problématique globalisante à laquelle je m'efforcerai de répondre au travers de ce mémoire :

Dans quelle mesure l'outil ludique peut-il s'inscrire dans l'approche actionnelle prônée par le C.E.C.R.L. tout en servant les objectifs de compréhension et de production orale des programmes nationaux de langues étrangères pour l'école primaire ?

De cette problématique se sont dégagées trois hypothèses de travail :

- Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.
- Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes.
- Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale.

Afin de répondre au mieux à ma problématique et de vérifier mes hypothèses, j'axerai dans un premier temps mes recherches sur le cadre institutionnel de l'enseignement des langues étrangères au primaire en France, puis j'étudierai de plus près l'enjeu que représente l'utilisation du jeu en classe de langues. Enfin, je présenterai ma méthodologie de recherche basée sur l'observation de plusieurs séances d'anglais, pour ensuite analyser et discuter les résultats obtenus.

I. Cadre Institutionnel

En amont d'une analyse plus approfondie du jeu en classe de langues, il conviendra de présenter et d'expliciter quelques éléments clefs du cadre institutionnel qui régit l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire.

1) Bref historique des différentes politiques nationales

Les nombreux remaniements relatifs au cadrage institutionnel de l'enseignement des langues vivantes au primaire au cours des dernières décennies montrent à quel point ce qui fut pendant un temps appelé « l'apprentissage précoce des langues vivantes » a pu être l'objet de vifs débats. Les différentes étapes de la construction de ce cadre institutionnel reflètent une réelle évolution des mentalités.

L'enseignement des langues étrangères au primaire a ainsi connu un long passé tumultueux, basé sur des expériences au cours du XX^e siècle, pour ne susciter qu'un désintérêt dans les années 1970, lié à la démocratisation de l'enseignement et ses difficultés.

C'est en 1989 que renait l'intérêt pour les langues avec ce qu'on nomme « l'Enseignement Précoce des Langues Vivantes » (EPLV), défini comme un enseignement d'initiation conduit au cours du CM1 - CM2 et prioritairement basé sur l'oral, dans le but de préparer les élèves à un apprentissage ultérieur des langues vivantes au collège. Une contradiction entre les objectifs ambitieux de cette démarche et le manque de méthode qui lui était lié, amène une discussion sur les notions d'« initiation », de « sensibilisation » et d'« apprentissage ». De ces réflexions sur la didactique spécifique d'un enseignement précoce en lien avec une démarche de généralisation de l'enseignement des langues vivantes, naît « L'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères » (EILE). Ce dispositif, au bout de deux années d'expérimentation, fait opter les autorités en 1991 pour un objectif

d'apprentissage clairement marqué tout en précisant que «l'enseignement d'initiation n'est pas la reprise à l'identique des modalités d'apprentissage d'une langue vivante au collège. »⁵.

En 1995, l'approche des langues vivantes se retrouve néanmoins de nouveau sensiblement modifiée avec l'introduction de «l'Initiation aux Langues Vivantes » (ILV) qui préconise une sensibilisation à la langue étrangère, cette fois dès le CE1 au moyen d'outils audiovisuels. C'est donc là un virage vers la sensibilisation qui est privilégié même si les textes précisent que « l'on s'inscrira progressivement dans une problématique d'apprentissage »⁶. Il sera à noter qu'en 1998, les deux dispositifs que sont l'ILV, axée sur une démarche d'initiation-sensibilisation et l'EILE, plus orienté vers une initiation-apprentissage, coexisteront au CM1. Cette situation met en lumière un déficit de cohérence et de continuité du côté de la politique nationale, les élèves d'un même niveau ayant pu connaître deux cursus de formation divergents.

Ce va-et-vient entre les différentes conceptions de l'apprentissage des langues via la mise en place de dispositifs divers, sera pointé dans un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale de Février 2001 sur l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, qui soulignera la nécessité de ne plus aborder l'enseignement des langues vivantes par le biais de simples dispositifs. Ainsi, selon les auteurs de ce rapport, «seuls un cadrage général, des programmes, des horaires fixés avec précision garantiront la continuité pédagogique et la cohérence d'un enseignement des langues vivantes»⁷. De ce renouveau de la pensée, dans la droite ligne d'un premier plan de rénovation des langues, émaneront les programmes de 2002 parus au Bulletin Officiel hors série n°4 le 29 août 2002. Avec ces nouveaux programmes jaillira une nouvelle conception des langues vivantes étrangères, qui bénéficieront désormais d'un statut de discipline scolaire à part entière, d'une quotité horaire précise et d'objectifs d'apprentissage affinés.

En 2005, un autre grand projet de rénovation des langues émergera avec F. Fillon, visant, dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, à améliorer les compétences en langue étrangère des élèves. Le plan privilégie la communication orale et a pour objectif qu'à terme, chaque citoyen puisse comprendre et parler deux

5 Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire Orientations pédagogiques, circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991

6 Enseignement des Langues vivantes, circulaire n°95-103 du 3 mai 1995

7 L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, Rapport de l'IGEN, Février 2001, p.8

langues vivantes étrangères. Ceci augurera l'intégration de l'enseignement des langues au socle commun des connaissances et des compétences, en parallèle avec une meilleure prise en compte du Cadre Européen Commun de Référence et de la perspective actionnelle rattachée à ce dernier. Le cadre national se verra alors étroitement imbriqué avec le cadre international.

2) Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

- **LE CECRL**

Depuis plus de cinquante ans, l'Union Européenne développe, dans une logique de construction progressive, des outils juridiques et politiques pour relever des défis de taille tels que celui de la cohésion entre les différents pays membres. La compétence linguistique et la connaissance mutuelle des différentes langues et cultures constituent des facteurs déterminant de cohésion et d'harmonisation, dans une mosaïque d'états différents, aux cultures et aux langues diverses. Parmi les nombreux outils réalisés, le Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL) retiendra particulièrement notre attention.

Le CECRL est le résultat de plusieurs années de recherches linguistiques menées par des experts des États membres du Conseil de l'Europe depuis 1991. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Cependant, comme le précisent les rédacteurs du Cadre, il ne s'agit ni d'un manuel, ni d'un référentiel en langue mais plutôt d'un outil conçu pour tenter de pallier les difficultés rencontrées par les divers États membres. « En fournissant une base commune », le CECRL promeut une « transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes » et ainsi développe la mobilité en Europe⁸.

Afin d'atteindre cet objectif de transparence, le cadre propose des niveaux

⁸ Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ ParisEditions Didier 2001, p 9.

communs de référence (d'A1 à C2)

- Niveau A : utilisateur élémentaire (correspond à la scolarité obligatoire)
 - A1 : « niveau introductif ou découverte » (à la fin de l'école élémentaire)
 - A2 : « niveau intermédiaire ou de survie » (à la fin du collège)
- Niveau B : utilisateur indépendant (au lycée)
 - B1 : « niveau seuil »
 - B2 : « niveau avancé ou utilisateur indépendant »
- Niveau C : utilisateur expérimenté
 - C1 : « niveau autonome »
 - C2 : « maîtrise »

Un rapport de l'I.G.E.N. sur l'évaluation en langues datant de Janvier 2007 met en exergue les apports théoriques considérables du CECRL tout en rappelant que ce dernier « ne saurait toutefois se substituer aux programmes nationaux, seuls textes officiels qui régissent l'enseignement des langues en France et qui définissent les objectifs linguistiques et culturels fixés, à l'école, au collège et au lycée»⁹. Parmi les apports du CECRL qui apparaissent dans ce rapport, on retrouvera notamment les effets bénéfiques d'une définition de paliers progressifs d'apprentissage qui permettent de fixer des objectifs réalistes et clairement explicités. Ainsi, grâce au CECRL, on ne vise plus l'« absolu du bilinguisme » et l'écart avec la perfection ne fait plus l'objet d'une évaluation. Le CECRL a aussi apporté une nouvelle conception de l'évaluation qui est dorénavant basée sur la « performance » (capacité à utiliser la langue en situation) et non plus seulement sur le « savoir ». Via ce cadre de référence, des outils rigoureux tels que le classement des différentes activités langagières et la sélection de critères pertinents pour évaluer les divers niveaux sont donnés dans une visée de démarche d'évaluation plus rigoureuse. En parallèle à cela, le rapport relève une fiabilité accrue des notes, ainsi qu'une meilleure lisibilité des résultats, des niveaux cibles étant nettement définis. Enfin, le rapport rend compte d'une meilleure continuité des parcours, la logique d'apprentissage du CECRL invitant les enseignants à prendre en compte les acquis antérieurs, à penser en termes de « paliers d'apprentissage » et à mettre en place des suivis inter-cycles.

⁹ « L'évaluation en langue vivante: état des lieux et perspectives d'évolution », Rapport de l'IGEN, Janvier 2007, p.14.

Mais au delà des apports pointés par cet état des lieux, le CECRL a également amené avec lui une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage des langues vivantes. Cette nouvelle logique d'apprentissage, qui aura de considérables retombées didactiques, est explicitée dans le deuxième chapitre du cadre intitulé « approche retenue ». On retrouve dans ce chapitre une définition de la perspective actionnelle.

- **La perspective actionnelle.**

Il est indiqué dans le document institutionnel que la perspective retenue pour l'apprentissage des langues vivantes est de type actionnelle car:

Elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leurs donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

10

A la lecture de cette définition de l'approche retenue, l'on peut faire état d'une évolution des finalités de l'enseignement-apprentissage, au regard de la prise en compte réelle du contexte social et de la place centrale donnée à la « tâche ». Cette perspective actionnelle fait suite à une approche communicative (basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication) anciennement préconisée dans l'enseignement des langues étrangères, et confère à la notion de tâche une place prédominante dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, la tâche est alors perçue comme un projet impliquant elle-même des objectifs sociaux : l'apprenant doit alors mettre en œuvre des stratégies liées à ses compétences et ses perceptions de la situation, pour interagir dans un contexte, une situation et un but bien déterminé.

Comme nous avons pu le voir précédemment, ces données européennes

10 Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ ParisEditions Didier 2001, p.15.

constituent le cadre de notre politique nationale sans se substituer aux programmes nationaux. Il conviendra donc maintenant d'étudier de plus près les textes officiels français sur l'enseignement des langues vivantes à la lumière de ce que nous venons d'exposer sur le cadre international.

3) Les instructions officielles actuelles

En 2002 déjà, le CERCL avait servi de point d'appui pour la conception des programmes puisque l'objectif principal était alors d'amener les élèves au niveau A1 du cadre, en fin de cycle 3. En familiarisant les élèves à des situations de communication élémentaire, l'objectif était de développer l'écoute et la compréhension des élèves afin de les « conduire à de véritables prises de parole ». Pour ce faire, les programmes se basaient alors sur « un apprentissage fondé sur des situation de communication », et sur un « entraînement régulier et méthodique » des compétences de compréhension et d'expression à la fois écrites et orales. A ajouter à cela le « renforcement de la maîtrise du langage » amorcé par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue, la « découverte de faits culturels » et la « dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère»¹¹.

Les contenus d'apprentissage actuels concernant les langues vivantes au primaire, les programmes de 2008, reprennent essentiellement les programmes de 2007. Trois objectifs prioritaires à cet enseignement sont définis:

- développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables à l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage,
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle,
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral ¹².

Il est à noter que ces derniers textes marquent leurs différences avec les programmes de 2002 sur plusieurs points. En premier lieu, comme pour toute autre matière enseignée au primaire, il est fait référence au socle commun de

¹¹ Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire, B.O. Hors série, n°4 du 29 Aout 2002, p.7

¹² Programmes de langues étrangères pour l'école primaire B.O. Hors série n°8 du 30 août 2007, p.4

connaissances et de compétences, articulant les contenus autour de 3 axes: « connaissances », « capacités » et « attitudes ». On rappellera d'ailleurs que ce socle commun constitue « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ». Il est à acquérir au sortir de la scolarité obligatoire. Il s'organise autour de sept grandes compétences, parmi lesquelles on retrouve, en deuxième position après la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère.

De plus, si les anciennes instructions officielles ne faisaient que mentionner rapidement, et sans le définir, le niveau A1 du CECRL à atteindre en fin de cycle 3, les programmes de 2007 et 2008, s'y réfèrent dès les premières lignes et y reviennent à de multiples reprises dans tout le corps du texte, offrant au lecteur une description plus explicite. En outre, ces textes officiels s'appuient davantage sur les niveaux de compétence à atteindre selon le classement du CECRL dans les cinq activités langagières: « comprendre, réagir et parler en interaction orale », « comprendre à l'oral », « parler en continu », « lire » et « écrire ». Cependant, si certains éléments du cadre européen sont repris et explicités, peu de remarques sont formulées sur la perspective actionnelle prônée par le CECRL et qui occupe pourtant une place centrale dans ce dernier.

Au total, on ne peut nier l'évidente maturation des esprits qui a eu lieu au cours des dernières décennies dans le champ de l'enseignement des langues vivantes, et dont témoignent les nombreuses refontes du cadre institutionnel dans ce domaine. Cette lente évolution du cadre institutionnel national procède en grande partie des avancées constatées à un niveau international. Néanmoins, on ne saurait détacher les multiples redéfinitions des contenus d'apprentissages des différentes orientations didactiques qu'elles ont pu induire.

4) Panorama des grandes orientations didactiques.

Claire Bourguignon, Maître des conférences à l'IUFM de l'Académie de Rouen, nous propose une réflexion sur le passage de l'ère communicative à une ère « communic-actionnelle » opérée des années 70 à nos jours, via une lecture raisonnée

du CECRL¹³. L'auteur pointe la réalité complexe du CECRL qui cache derrière une approche actionnelle retenue un vide méthodologique, ce dernier n'ayant pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière. La spécialiste de l'enseignement des langues vivantes nous propose dès lors quelques pistes de réflexion méthodologique nous permettant de faire le pont entre la perspective actionnelle mise en avant par le CECRL et une « approche communic-actionnelle ».

Toutefois, avant de nous délivrer ces quelques pistes, elle nous brosse le portrait du paysage didactique de l'ère communicative à nos jours. Ainsi, il y a une trentaine d'années un premier virage épistémologique a lieu, avec la substitution du terme « d'approche » à celui de « méthode ». On dénote alors un passage d'une « méthodologie » centrée sur l'objet langue, à une « approche », méthodologie ouverte et non dogmatique. Dans les premières années de l'ère communicative, l'accent ne sera plus mis, à l'instar des méthodes traditionnelles, sur des exercices de grammaire et de lexique mais sur la mise en place en classe de langues de « situations de communication » empruntées au monde extérieur et destinées à faire acquérir aux élèves des « compétences de communication ». Seront donc mémorisés des énoncés stéréotypés à la place de structures langagières. Dans les années 80, sont fixées par les programmes des compétences à développer dans les domaines de la compréhension écrite et orale, et de l'expression écrite et orale. Dans ce nouveau cadre, ce n'est plus l'objet langue qui est placé au cœur de la relation enseignement/ apprentissage, mais bien l'apprenant. Le but à terme étant, pour ce dernier, de s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire, ou « d'apprendre à communiquer en communiquant ». Une vision nouvelle est alors adoptée, où l'apprentissage des langues ne renvoie plus à une accumulation de connaissances mais à une construction de stratégies cognitives d'un niveau toujours plus élevé pour appréhender une réalité textuelle toujours plus complexe. Mais un nouveau défi pour l'enseignement-apprentissage des langues émergera avec l'adoption du CECRL et de la perspective actionnelle.

En effet, si l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe, l'approche actionnelle ouvre quant à elle la salle de classe à la société. Un éclairage sur le nouveau « chapelet terminologique » engendré par le CECRL nous

13 BOURGUIGNON C., De l'approche communicative à l'approche «communic-actionnelle» : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Disponible à l'adresse <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>

aidera à comprendre ce phénomène. Les termes « usage » et « usager », « action en contexte social », « acteurs sociaux » sont ainsi emblématiques de ce tournant sémantique. Ce dernier nous indique que le CECRL s'adresse à l'apprenant/présentement usager et non plus à l'apprenant/usager en devenir. Les cloisons entre « l'apprentissage » et « l'usage » d'une part, et « l'apprenant » et « l'usager » d'autre part sont abattues. Ce virage notionnel apporte des modifications dans plusieurs domaines, ce qui permet à Claire Bourguignon de définir quelques « paires dialogiques » dans sa réflexion méthodologique. L'une des paires associe la « tâche d'apprentissage » à la « tâche sociale » : si l'approche communicative conduisait à simuler des « situations de communication » empruntées au monde social, ce travail s'apparentait en réalité à une tâche d'apprentissage. Le changement avec la perspective actionnelle se caractérise dans la jonction établie entre la tâche d'apprentissage et la tâche sociale. Il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'usager, mais de faire de l'apprenant « l'acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation ». On tire donc énormément de la notion même d'action, car comme l'indique l'auteur : « c'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». De ce postulat, l'auteur de l'article élargit l'action et la tâche d'apprentissage au cadre du « projet didactique » et du « scénario d'apprentissage » qui proposera à l'apprenant d'apprendre en agissant plutôt que « d'apprendre pour apprendre ». Dans ce scénario d'apprentissage, on retrouvera un objectif motivant la communication, duquel découlera l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées « micro-tâches ») liées entre elle et permettant d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (« macro-tâche »).

A la lumière de ces données institutionnelles, et des quelques interprétations didactiques qui en découlent, on pourra dès lors se demander quelles activités mettre en œuvre en classe de langues au primaire, de manière à faire de l'élève un véritable acteur social développant des compétences langagières via la réalisation de tâches sociales. Dans le même temps, on sait que l'outil ludique est largement prégnant

dans les pratiques d'enseignement existantes, et que c'est même un des leviers de motivation mis en lumière dans les différents textes officiels et rapports sur l'enseignement des langues. Si cet outil a su trouver sa place notamment sous l'impulsion des orientations communicatives, quelle place lui réserver aujourd'hui dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel? Avant d'étudier l'inscription de l'outil ludique dans ce cadre institutionnel en constante évolution, il conviendra d'étudier de plus près la notion de jeu. Nous verrons donc dans une deuxième partie quels enjeux l'utilisation du jeu soulève en classe de langues.

II. L'enjeu du jeu en classe de langue

Cette partie aura vocation de mettre en lumière les caractéristiques mêmes du jeu en lien avec les besoins d'un public enfantin. Elle fournira un cadre théorique de référence en matière d'utilisation pédagogique du jeu à destination d'un public d'enfants de 5 à 10 ans.

1) L'outil ludique dans les instructions officielles

Comme nous avons le voir précédemment, les situations ludiques ont été très tôt identifiées dans les textes et rapports officiels comme des leviers à exploiter pour susciter la motivation des élèves. Ainsi les programmes de 2002 faisaient déjà référence aux jeux en ces termes :

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant éventuellement d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) ou encore dans des activités ludiques dans le ou hors du temps scolaire (jeux de société, etc.).¹⁴

Les programmes de 2007 reprennent cette formulation en plus de recommander l'utilisation d'activités exploitant « de façon systématique et méthodique les capacités auditives du jeune enfant » et « développant le plaisir qui accompagne la découverte d'une nouvelle langue ». Ces activités devant également « favoriser une attitude active et confiante dans l'utilisation en situation de la langue ». ¹⁵

Ces dernières considérations sur un apprentissage devant s'effectuer dans un cadre de « plaisir » et de « confiance », nous permettrons d'orienter naturellement notre attention vers le jeu et son cadre théorique.

¹⁴ Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire, B.O. Hors série, n°4 du 29 Aout 2002, p.6

¹⁵ Programmes de langues étrangères pour l'école primaire B.O. Hors série n°8 du 30 août 2007, p.4.

2) Cadre théorique du jeu.

2.1. Définition usuelle

La définition usuelle du jeu, trouvée dans le dictionnaire *Le Petit Robert* renvoie tout d'abord à l'origine du mot « jeu » dérivé du mot latin « jocus » signifiant « badinage, plaisanterie »¹⁶. Dès la période antique, on peut noter un fort ancrage de la définition du jeu dans la notion même de plaisir, et de légèreté. Cet ancrage est par la suite confirmé par la définition usuelle donnée par le dictionnaire désignant 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. » Toutefois, au delà de cette définition usuelle du jeu, existe une conception beaucoup plus large considérant les aspects sociaux, psychologiques, culturels et biologiques de la notion étudiée.

2.2. L'Homo Ludens de Huizinga et les critères de définition du jeu de Caillois

L'historien néerlandais Johan Huizinga (1878 - 1945) s'est notamment penché sur l'influence du jeu sur la culture européenne dans son ouvrage publié en 1938, *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. Sous la plume de Huizinga, est mis en lumière le jeu comme phénomène culturel à part entière. La définition du jeu ne s'envisage pas seulement, selon l'auteur, sous un angle biologique, anthropologique ou psychologique. Aux qualifications d'« Homo sapiens » (Homme qui sait) et « d'Homo Faber » (Homme qui fabrique), Huizinga vient ajouter « l'Homo Ludens » (Homme qui joue), qualification qui vient compléter la définition de ce qu'est un homme par une fonction propre à notre société, l'acte de jouer. L'historien nous propose deux définitions du jeu à travers son ouvrage, à la fois dissemblables et complémentaires dans la manière d'envisager l'acte de jouer. Il définit tout d'abord le jeu comme :

¹⁶ *Le Petit Robert 1*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, 1992, p 1046.

Une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde réel .

De la même manière, toujours dans son ouvrage *Homo Ludens*, J. Huizinga propose une autre formulation :

Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'« être autrement » que dans la « vie courante ».¹⁷

Roger Caillois (1913-1978), sociologue français, dans son ouvrage « des jeux et des hommes » s'est également essayé à une définition du jeu comme une activité:

1. *Libre* : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt nature de divertissement attirant et joyeux.
2. *Séparée* : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance.
3. *Incertaine* : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur.
4. *Improductive* : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle de joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie.
5. *Réglée* : Soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte.
6. *Fictive* : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. »¹⁸

De ces différentes définitions savantes du jeu ressortent les mêmes principes sous-jacents de liberté, de plaisir et de gratuité. Dans ces conditions, la notion de travail fortement corrélée à l'idée même d'apprentissage peut nous apparaître comme l'antithèse du jeu.

Et pourtant, le jeu fait partie intégrante de l'univers de l'enfant. Il répond à un besoin naturel que D. Winnicott, pédiatre et psychanalyste britannique, analyse au regard des différentes fonctions du jeu chez le public enfantin. Ainsi, l'enfant joue: « par plaisir, pour maîtriser son angoisse, pour exprimer son agressivité, pour

17 Huizinga J., *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951, p34-35 et p. 57-58

18 Caillois, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, 1958, p.42-43.

accroître son expérience et pour établir de nouveaux contacts sociaux»¹⁹. Pour résumer, comme le soulignait P. Kergomard (1838-1925), fondatrice de l'école maternelle en France, « le jeu, c'est le métier de l'enfant, son travail, sa vie »²⁰ ; alors comment raccrocher ces deux notions apparemment contradictoires aux objectifs d'apprentissage ? En quoi est-il nécessaire de partir du besoin de jouer enfantin dans un objectif d'apprentissage ?

2.3. J. Piaget et les jeux associés aux différents stades de développement

J. Piaget (1896 – 1980), psychologue, biologiste et épistémologiste suisse apporte de précieuses réponses en ce sens, au travers d'une classification des stades de développement que traverse l'enfant. Dans *La formation du symbole chez l'enfant*, Piaget expose une typologie des jeux en lien avec les différents stades traversés.²¹ Les stades auxquels je m'intéresserai seront en lien avec l'âge du public envisagé pour mes recherches, à savoir le stade de l'intelligence pré-opératoire (de 2 à 7 ans) et le stade des opérations concrètes (de 7 à 12 ans).

Entre 2 et 7 ans, les enfants entrent dans le stade du **jeu symbolique**, stade au cours duquel ils peuvent choisir d'imiter un modèle en faisant semblant (jeux des comme si) ou bien laisser libre cours à leur imagination. Les jeux reposant sur l'imitation permettent une ébauche de socialisation par la reproduction d'un modèle donné. Il est toutefois à noter qu'à ce stade est aussi marqué l'égoïsme caractéristique des enfants. Il se traduit par une incapacité pour l'enfant à se décentrer et à coordonner son point de vue aux autres. L'enfant préférera donc s'adonner à des activités individuelles ne favorisant pas l'interaction avec l'autre.

Entre 7 et 12 ans, l'enfant entre dans le stade des opérations concrètes. Ce stade est caractérisé par une ouverture sur le monde extérieur par le biais de l'expérience et un raisonnement logique encore fortement ancré dans le concret. A ce stade apparaît une affinité avec les **jeux de règles** qui conduiront l'enfant à prendre contact avec autrui et à envisager le point de vue d'autrui. L'interaction avec les autres est stimulée, la communication orale est au premier plan. De la même

19 WINNICOTT, *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, 1957 et *Jeu et réalité : l'espace potentiel* Gallimard, 1971

20 PLAISANCE, E.. *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris: Presses universitaires de France, 1996.

21 PIAGET j., *La formation du symbole chez l'enfant*, 8^e édition, Broché 1994.

manière, émerge une curiosité pour ce qu'il se passe ailleurs que dans l'environnement de l'enfant: un intérêt pour l'environnement culturel d'autres pays peut alors être suscité.

Cette partie nous aura permis d'apporter un éclairage théorique sur la notion de jeu ainsi que sur les relations du public enfantin avec le jeu. Il est ressorti de cet éclairage que le jeu était un facteur de développement pour ces derniers, un moyen de découvrir et d'expérimenter le monde. On pourrait dès lors déduire de ce postulat l'idée que le jeu rend l'élève acteur de son apprentissage. De plus, si l'on considère qu'un apprentissage efficace est un apprentissage qui répond aux besoins des apprenants, il apparaît dès lors nécessaire de partir du besoin de jouer pour les enfants afin de les faire entrer dans un mécanisme d'apprentissage, et notamment dans un mécanisme d'apprentissage d'une langue étrangère.

3) Le jeu comme outil pédagogique

Après avoir présenté le jeu dans son contexte théorique, reste à envisager le jeu dans un contexte pratique et plus précisément, dans un contexte pédagogique. Sous quels aspects peut-on se représenter le jeu dans un cadre scolaire? Dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue*, Haydée Sylva nous aide à mieux cerner les contours des différentes « régions » que la notion de jeu englobe, dans un contexte pédagogique. C'est ce qu'elle présente dans son ouvrage comme «les quatre régions métaphoriques du jeu »²².

3.1. Les quatre régions métaphoriques du Jeu selon H. Sylva

La première région métaphorique envisagée par cette didacticienne du Français Langue Étrangère (FLE) comprend le **Matériel ludique** : ce dernier inclut en son sein les objets ou ensembles d'objets, généralement concrets dont on fait usage tous les jours. Ces différents supports considérés dans leur variété et leur polyvalence, peuvent servir de prétexte à l'usage de la langue et à la communication. L'auteur

22 SILVA H., *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE international, 2008, Collection techniques de classe.

précise que ce matériel, intégré à une approche ludique, se doit de présenter des qualités de robustesse et d'esthétique. En effet, selon l'auteur, « le plaisir esthétique d'un support attrayant, ajouté au plaisir sensuel de la manipuler permet de marquer l'activité d'une empreinte affective ».

La deuxième région métaphorique du jeu évoquée par Haydée Sylva concerne les **Structures ludiques** : Ce sont les structures ludiques qui donneront corps au jeu envisagé. Ces structures, qui sont en fait les systèmes de règles propres à chaque jeu, donnent à ces derniers leur forme.

La troisième région se trouve être le **Contexte ludique** qui renvoie au cadre dans lequel se mène l'expérience ludique.

Enfin, la dernière région métaphorique citée par l'auteur intègre **l'Attitude ludique** ou « la disposition d'esprit qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage avec intérêt et enthousiasme tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours ». Pour la didacticienne, il est capital, pour mener à bien l'expérience ludique, que le professeur dispose lui-même de cette attitude ludique. A cette fin, l'enseignant se doit d'être plus qu'un exécutant du jeu, il doit en être un véritable acteur.

Si cette première tentative de conjugaison de la théorie avec la pratique peut nous permettre de développer une vision plus globale et cohérente du jeu comme outil pédagogique, on peut encore se demander selon quels critères se décline le jeu dans sa dimension matérielle et structurelle: quelles sont les formes existantes des jeux ?

3.2. Tentative de typologie des jeux en classe de langues

Il n'est pas aisé d'établir une typologie stricto sensu des différents jeux qui existent. Il convient de définir la position et les objectifs selon lesquels on se place, avant de s'essayer à toute classification. Ainsi, plusieurs auteurs ont proposé leur typologie établie à partir de critères divergents.

Si l'on se place du point de vue des apports du jeu à l'individu, en matière de

plaisir et de sensations, d'enjeu du jeu pour l'individu dans une perspective de gratuité, on peut s'appuyer sur la typologie de R. Caillois²³ qui distingue les jeux : de compétition, de hasard, de simulacre et de vertige.

Si l'on se place du point de vue du développement de l'enfant, des différents stades que l'enfant traverse pour manipuler et s'approprier le monde qui l'entoure, on peut revenir à une typologie proposée par J. Piaget²⁴ qui distingue : les jeux d'exercices (stade sensori - moteur de 0 à 2 ans), les jeux symboliques (stade pré-opératoire de 2 à 7 ans), les jeux à règles (stade des opérations concrètes à partir de 7 ans).

Enfin, le dernier point de vue que je rapporterai ici, est celui adopté par Andrew Wright, David Betteridge et Michael Buckby dans la troisième édition de leur ouvrage publié initialement en 1979, *Games for Language Learning*. Le classement décrit dans cet ouvrage s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues, c'est pourquoi il nous intéressera particulièrement. Les auteurs listent plusieurs catégories de jeux en fonction de l'engagement de l'apprenant dans la situation ludique. Les auteurs ont ainsi répertorié huit familles de jeux, dont les noms prennent la forme de verbes. En effet, ces verbes résument, selon les auteurs, la manière dont l'apprenant/ usager s'investit dans la tâche ludique. On retrouvera donc les familles de jeux :

- « **CARE AND SHARE** » (ou « l'attention et le partage ») : Dans les jeux appartenant à cette famille, les apprenants/joueurs partagent des informations personnelles entre eux. Ces jeux reposent plus sur le principe d'invitation, de partage que de réel challenge.
- « **DO : move, mime, draw, obey** » (ou le « Faire : bouger, mimer, dessiner, obéir ») : On attend alors du joueur qu'il donne une réponse non-verbale à une sollicitation écrite ou orale.
- « **IDENTIFY : discriminate, guess, speculate** » (ou « IDENTIFIER : discriminer, deviner, spéculer ») : le joueur doit identifier quelque chose de difficilement identifiable ou faire des hypothèses sur un élément inconnu. Ces hypothèses sont ensuite infirmées ou confirmées par les faits.
- « **DESCRIBE** » (ou « décrire ») : l'apprenant doit décrire quelque chose à un

23 CAILLOIS, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, 1958.

24 PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, 8^è édition, Broché 1994.

camarade et lui donnant des indications orales ou écrites de manière à ce que l'autre puisse utiliser cette description dans la tâche qui lui est demandé d'effectuer (reproduire un dessin par exemple).

- « **CONNECT : Compare, match, group** » (ou « RELIER : comparer, rassembler, grouper ») : l'apprenant, comme le nom de la famille l'indique, doit relier des informations entre elles de différentes manières.
- « **ORDER** » (ou ordonner) : l'apprenant doit ordonner des informations selon des critères définis.
- « **REMEMBER** » (ou retenir) : l'apprenant essaie de retenir quelque chose pour le communiquer ensuite.
- « **CREATE** » (ou créer) : l'apprenant est invité à inventer une histoire, écrire un poème ou produire tout autre chose, en utilisant le fruit de son imagination²⁵

Ces différentes typologies se révèlent complémentaires pour celui qui recherchait l'exhaustivité en matière de classement des situations ludiques mises en pratique en classe de langues. Ainsi, l'on pourrait ajouter à la typologie des derniers auteurs anglophones, les jeux de hasard, de simulacre et de compétition de R. Caillois ou les jeux à règles de J. Piaget (dont font par exemple partie les jeux de sociétés). Par ailleurs, une remarque transversale aux différentes typologies présentées s'impose : au sein des catégories décrites, on s'interrogera sur les mécanismes ludiques mis à l'œuvre par les jeux (compétition, ... : cf Robert Caillois), les aptitudes qu'il sollicite (motricité, concentration, appel des sens, entraide), le lien avec le stade de développement de l'enfant, les compétences dans la langue qu'il peut développer (grammaire, lexique), et enfin les domaines de la vie sociale qu'il peut introduire (présentation, recherche d'information etc...).

En dernier lieu, on notera que la troisième typologie évoquée est particulièrement intéressante au regard de la problématique soulevée dans ce mémoire. En effet, ce classement a pour mérite de lier les familles de jeux à des verbes, et notamment des verbes d'action. Or l'action n'est-elle pas au cœur de la perspective privilégiée par le CECRL, à savoir la perspective actionnelle ? A cet égard, cette typologie servira de base à la méthodologie décrite dans la suite de ce mémoire.

25 WRIGHT A., BETTERIDGE D., BUCKBY M., *Games for language learning* Cambridge University press, 2006.

4) Avantages et limites de l'utilisation du jeu en classe de langues

4.1. Avantages du jeu en classe de langue

Le cadre théorique de référence exposé dans la première partie, nous a permis de mettre en évidence le lien entre développement de l'enfant, besoin naturel de jouer et apprentissage. Nous avons pu voir qu'utiliser le jeu comme outil pédagogique est dans la continuité de ce que l'enfant met en œuvre pour découvrir le monde. Mais quels avantages peuvent être attribués plus spécifiquement au jeu au sein de la classe de langue ?

Selon J. Bruner, célèbre psychologue américain de l'éducation, c'est par le jeu, parce qu'il présente des structures répétitives et innovantes que l'enfant accède au langage. De plus, par la motivation individuelle qu'il génère, il est capable de déclencher une prise de parole. Le jeu est une situation d'expérimentation du langage. Il s'agit de parler dans la langue pour agir, pour gagner ou réguler l'activité.

Dans la même lignée, Hélène Vanthier, dans son ouvrage *L'enseignement en classe de langue*, affirme que « c'est à travers le jeu que naît le sens, l'implication permettant l'établissement d'un véritable rapport personnel à la langue. » Selon l'auteur, le jeu permet de répondre à des besoins réels et authentiques de communication qui permettront à l'enfant de s'investir dans l'apprentissage de la langue :

Lorsqu'il y a un jeu dans la classe, il y a forcément un espace de création. Dans le jeu, tout n'est pas réglé en avance : le hasard, la stratégie, l'imaginaire, les émotions interviennent. Jeu avec les mots, jeu de rôle, jeu de créativité, jeu de société, jeu d'entraide ou de compétition, dans chaque forme de jeu, le « je » est impliqué. Les mots ne sont pas mécaniquement répétés, car lorsque jouer devient dire, ils témoignent d'une intention de communication réelle et d'une création de l'enfant. »²⁶

Haydée Sylva, quant à elle, apporte son regard sur le jeu porteur de possibilités accrues en pédagogie différenciée et porteur de souplesse en terme de relation pédagogique : « Le professeur n'étant plus origine, centre et aboutissement

²⁶ VANTHIER H., *L'enseignement aux enfants en classe de langue* CLE international, 2009.

des activités, l'initiative et la parole sont rendus aux apprenants »²⁷.

Elle rappelle également les avantages couramment associés au jeu, qui sont d'ordre :

- Moteur : le jeu exerce la motricité fine et globale, favorise un comportement communicatif global en sollicitant corps, sensibilité et intellect.
- Affectif : le jeu est un instrument de socialisation, il permet de s'ouvrir au monde, de s'intéresser à d'autres cultures, tout en évoluant dans un cadre sécurisé et familial. En effet, d'une part le jeu favorise la détente émotionnelle, physique et intellectuelle des participants et d'autre part, il est garant d'une émulsion des idées dans un contexte où l'erreur est dédramatisée.
- Cognitif : le jeu permet de travailler l'expression, la compréhension, la répétition. Il favorise les mécanismes de classification, d'ordination, de structuration du temps.

4.2. Les écueils à éviter

Si une approche des langues par le jeu propose bien des avantages auprès d'un public enfantin, il est pour autant recommandé par nombre de pédagogues de prendre un certain recul vis-à-vis de cet outil pédagogique. En effet, plusieurs dangers peuvent découler de l'utilisation en classe de ce dernier.

Le premier de ces écueils serait d'accorder une place trop importante au jeu, et de le sortir de sa simple fonction d'outil pédagogique. Le risque est parfois d'investir un peu trop (en matière de temps et de moyens) sur le jeu or Philippe Meirieu un des grands pontes de la pédagogie moderne, nous rappelle, dans un article intitulé « le jeu et la règle » que « le jeu n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où « l'on ne joue plus ! » »²⁸. Selon l'auteur, s'il paraît normal de jouer pour s'entraîner à travailler, le fait que tout travail soit jeu et réciproquement peut en revanche s'avérer être dangereux.

Le deuxième écueil sur lequel il serait bon de mener une réflexion tient à l'ambiguïté que peut représenter le jeu en tant que support pédagogique. En effet, si le jeu paraît souvent être une solution innovante en matière de motivation des élèves,

27 SILVA H., *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE international, 2008, Collection techniques de classe.

28 MEIRIEU P. « *Le désir et la règle* », les cahiers pédagogiques n° 448, décembre 2006, p 32-33.

le fait de l'utiliser en classe, de l'instrumentaliser au profit d'objectifs pédagogiques préétablis, ne le dépouille-t-il pas des critères de plaisir et de gratuité qui font de lui un jeu ? Le jeu instrumentalisé de cette manière ne devient-il pas un exercice déguisé ? Cette idée est soulevée par Laurent Lescouarch, enseignant spécialisé RASED, auteur d'un article intitulé « L'impossible quête » et publié dans la revue « les cahiers pédagogiques »²⁹. Cette réflexion est elle-même appuyée par une étude de Luc Cédelle³⁰ qui a pu mettre en évidence les ambiguïtés qui peuvent exister à travers l'exemple de la maternelle. Une grille de lecture des situations ludiques a ainsi pu être construite, mettant en lumière les différences entre « exercices à connotation ludique », « jeu de tradition instrumentalisé » et « jeu libre » :

	Exercices à connotation ludique	Jeu de tradition instrumentalisé	Jeu libre
Aspects liés aux apprentissages	Objectifs scolaires	Objectifs scolaires	Dimension éducative Conséquence indirecte
Vécu pour l'enfant	Exercice à forme attrayante	Plaisir de jouer dans la limite de l'intervention de l'adulte	Plaisir de jouer Gratuité
Cadre de la situation	Obligatoire	Obligatoire	Facultatif Négociable
Place de la dimension ludique	Habillage	Prétexte	Fin en soi

Il en revient donc à l'enseignant d'user d'un savant dosage pour ne pas dépouiller le jeu de son intérêt ludique. Si le jeu mérite sa place dans un enseignement des langues, il convient de mener, préalablement à son utilisation, une réflexion sur les raisons du choix du jeu comme outil pédagogique et sur les objectifs visés par le biais de cet outil. Les élèves ne sont effectivement pas dupes, et si l'enseignant attend un investissement accru de la part des élèves dans l'apprentissage d'une langue grâce au jeu, l'enseignant se doit lui-même de s'investir en terme d'attitude ludique. C'est à lui de mettre en place cette atmosphère ludique qui fera ressortir tous les bénéfices du jeu, tout en guidant les élèves à travers ce dernier, vers des objectifs d'apprentissages prédéfinis. Ce guidage devra être mené finement, pour laisser jaillir une part de spontanéité et de créativité de la part des élèves. De la même manière, l'enseignant devra mener une réflexion préparatoire concernant l'inscription du jeu dans la perspective actionnelle, approche

29 LESCOUARCH L., « L'impossible quête », les cahiers pédagogiques n° 448, décembre 2006, p 13-14.

30 CEDELLE L., « On dirait qu'on va jouer à travailler », Le Monde de l'Éducation, n° 331, décembre 2004, P 30-31.

« privilégiée » dans le CECRL.

5) Jeu et perspective actionnelle

Le cadre institutionnel de l'enseignement des langues vivantes et le cadre théorique du jeu prouvent sans conteste que l'outil ludique représente un instrument de poids en matière d'enseignement des langues vivantes au primaire. Cette confiance accordée à l'outil ludique à l'école primaire est telle que depuis plusieurs décennies, son utilisation s'est généralisée, au point d'être devenue au primaire inextricablement liée aux langues vivantes. Dans de nombreuses écoles, j'ai pu constater que la langue vivante étrangère, qui a difficilement acquis le statut de discipline scolaire au cours des années, était associée à un moment récréatif, une bouffée d'air parmi les autres apprentissages effectués au cours de la journée. Indéniablement, le jeu (quand celui-ci garde bel et bien son caractère ludique) suscite plaisir et motivation chez les élèves. Mais ce postulat est-il toujours vérifiable? En outre, si l'utilisation de l'outil ludique s'est généralisée au cours des dernières décennies, on a pu observer en parallèle à cela de multiples remaniements du cadre institutionnel, jusqu'à arriver de nos jours à un cadrage européen fondé sur une approche actionnelle. A cet égard, il est légitime de se demander comment inscrire le jeu dans cette perspective actionnelle? Le jeu permet-il ainsi de placer l'élève en position d'acteur social, et permet-il à ce dernier de réaliser une tâche dans un contexte social précis? Quel lien faire entre la tâche et le jeu? Et surtout, le jeu est-il toujours gage d'authenticité en classe de langues?

Pour répondre à ces questions, il m'a paru intéressant d'aller observer directement sur le terrain les pratiques des enseignants du primaire. Ma démarche de recherches et la méthodologie qui ont présidé l'élaboration de ce mémoire seront donc explicitées dans la partie suivante.

III. Méthodologie

A la lumière du cadre institutionnel qui chapeaute l'enseignement des langues étrangère au primaire, et des références théoriques sur l'utilisation du jeu dans un domaine didactique, il m'a paru intéressant d'étudier l'inscription de l'outil ludique dans les recommandations institutionnelles et méthodologiques que nous avons pu étudier dans les parties précédentes. Un choix de méthodologie s'est alors imposé dans mon esprit pour mener à bien ces recherches. Ce choix se base principalement sur l'observation directe des pratiques existantes. Toutefois, ce cadre méthodologique sera plus finement décrit après avoir rappelé la problématique au centre de mes recherches et les hypothèses à vérifier en lien avec cette dernière.

1) Rappel de la problématique et des hypothèses

Les différents constats évoqués en introduction à ce mémoire, à savoir la multiplication des initiatives individuelles pour venir compléter un enseignement des langues jugé insuffisant, en parallèle à un cadre institutionnel et méthodologique en constante évolution m'avaient conduit à élaborer la problématique suivante:

Dans quelle mesure l'outil ludique peut-il s'inscrire dans l'approche actionnelle prônée par le C.E.C.R.L tout en servant les objectifs de compréhension et de production orale des programmes nationaux en matière d'enseignement des langues vivantes au primaire?

De cette problématique avait découlé la formulation des hypothèses suivantes :

- Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.
- Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation

d'apprentissage des langues vivantes.

– Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale.

Pour vérifier ces hypothèses, je me suis donnée pour tâche d'aller m'enrichir des données existantes sur le terrain. Ainsi, pour chacune de mes hypothèses, une observation des pratiques m'aidera à constater la variabilité des critères de positionnement de l'élève en tant qu'acteur social, d'authenticité, de sollicitation des compétences de compréhension et de production (variables dépendantes), tout ceci en fonction de l'utilisation de l'outil ludique qui est faite par les enseignants (variable indépendante).

Toutefois, la vérification de ces hypothèses nécessite un positionnement méthodologique clair de recherches, qui sera décrit ci-après.

2) Contexte de recherches

Le domaine général de mes recherches est celui de la didactique des langues. Les langues étrangères étant enseignées du primaire au secondaire jusqu'aux études supérieures, elles offrent un vaste choix de contextes de recherches. Toutefois, ayant pour projet de devenir professeur des écoles, je me suis tout particulièrement intéressée à l'enseignement des langues vivantes auprès du public enfantin que représentent les élèves de l'école primaire. Ensuite, au regard des contenus d'apprentissages contenus dans chaque cycle, et des expériences que j'ai pu avoir, je me suis plus spécifiquement focalisée sur le public du cycle 3 de l'école primaire. En effet, les programmes de 2008 indiquent aux professeurs de commencer l'enseignement des langues à partir du CE1, même si des démarches d'initiation peuvent être conduites dans les niveaux précédents. J'ai donc fait le choix d'axer mes recherches à un moment du parcours scolaire où certains éléments du fait linguistique sont déjà intégrés, et non pas aux débuts de l'apprentissage. En outre, j'ai choisi d'effectuer mon travail de recherche en lien avec la langue anglaise, pour les raisons déjà invoquées en introduction. Ces considérations faites, j'ai contacté

plusieurs professeurs du cycle 3 des écoles primaires situées dans les environs de Tours. Quatre de ces professeurs m'ont répondu positivement. Je suis donc allée observer des séances dans quatre écoles différentes en m'assurant au préalable que chacun des enseignants allait intégrer l'outil ludique dans les séances menées. Parmi les classes dans lesquelles j'ai été accueillie, on retrouve deux classes de CE2 (de 25 et 26 élèves dans deux écoles différentes) et trois classes de CM1 (de 25, 24 et 26 dans deux écoles différentes). Il est à noter qu'un des enseignants volontaires dispense des cours d'anglais dans deux classes différentes et qu'un autre enseignant fait appel à un intervenant extérieur (un locuteur natif) pour dispenser les cours d'anglais dans sa classe. La tranche d'âge des enfants observés va de 8 à 10 ans. Il est à préciser que les enseignants ont tous des parcours de formation différents, certains ayant suivi des études dans le domaine des langues, d'autres dans des domaines différents des langues étrangères. On retrouvera donc dans ces recherches, des profils d'enseignants différents, allant des spécialistes de la langue anglaise (locuteurs natifs ou spécialistes) à des individus moins expérimentés dans le domaine de la langue anglaise. J'expliquerai dans les parties suivantes le choix de la technique de recueil de données auprès de ces professionnels de l'éducation.

3) Technique de recueil de données

En ce qui concerne le choix de l'approche méthodologique aboutissant à un recueil de données, j'ai personnellement choisi l'observation directe de séances d'anglais. Ce choix est l'expression d'une préférence pour cet outil qui, à mon sens, permet une analyse approfondie des pratiques de classe. Ainsi, en lien avec ma problématique seront observés des attitudes, des comportements verbaux et non verbaux : une dimension qualitative sera alors donnée au recueil des données. A cette fin, l'outil méthodologique qu'est l'observation me permettra: d'obtenir des informations directement, sans intermédiaire, auprès des différents acteurs de l'étude, en plus de photographier une réalité qui pourrait se voir déformée par l'utilisation d'un autre outil méthodologique (exemple d'éventuelles réponses biaisées à un questionnaire liées aux représentations et à la subjectivité des individus interrogés).

De la même manière, cet outil de recherche aidera la compréhension fine et l'examen approfondi du rôle et du comportement de chacun des participants.

Comme nous avons pu le voir précédemment, plusieurs hypothèses sont à vérifier au cours de cette étude. Nous en avons dégagé la variable indépendante, qui est l'utilisation du jeu, et les variables dépendantes qui sont: la sollicitation de l'élève en tant qu'acteur social, le critère d'authenticité, et la mobilisation de compétences de production et de compréhension orale.

Dans le but de construire une grille d'observation critériée, il conviendra de décomposer nos hypothèses générales en hypothèses opérationnelles plus directement observables et mesurables que l'hypothèse générale. Ceci aidera à retenir des indicateurs d'observation à exploiter dans notre grille d'observation.

Ainsi, si l'on prend l'hypothèse: « Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.» On peut subdiviser cette hypothèse en plusieurs hypothèses opérationnelles desquelles on pourra tirer des indicateurs:

Hypothèses opérationnelles	Indicateurs
L'élève, via le jeu, est acteur de son apprentissage en classe de langue.	Action, mouvement, engagement.
L'élève, via le jeu, doit réaliser une tâche.	Présence de micro-tâches, d'une macro-tâche, d'un résultat observable.
La tâche est réalisée dans un contexte social déterminé.	Compatibilité de la tâche avec la réalité sociale de l'enfant, vraisemblance du caractère social de la tâche.

Si l'on reprend la même démarche avec l'hypothèse générale: « le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes», on arrive aux hypothèses opérationnelles et indicateurs suivants:

Hypothèses opérationnelles	Indicateurs
Le jeu est une activité naturelle de l'apprenant.	Plaisir de jouer, motivation, investissement dans le jeu, intérêt/ennui, volonté de gagner.
Le jeu permet une prise de parole spontanée et naturelle de la part des élèves.	Échanges spontanés, absence d'un cadre rigide d'intervention, confiance en soi lors de la prise de parole.

Enfin, concernant l'hypothèse: « Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale », on aura :

Hypothèses opérationnelles	Indicateurs
Le jeu fait produire aux apprenants des énoncés oraux.	Part de productions orales horizontales (entre élèves), part d'échanges oraux verticaux (entre l'élève et l'enseignant), part de la production totale des enfants au regard de la production de l'enseignant.
Le jeu fait travailler la compétence de compréhension aux apprenants.	Part des explications en français dans la séance, compréhension des consignes du professeur et respect de ces dernières.

Grâce à ce découpage des hypothèses générales en hypothèses opérationnelles et indicateurs, il m'est maintenant possible d'élaborer une grille d'observation critériée. Cette grille d'observation sert de guidage à utiliser de façon systématique dans chaque séance observée. Ainsi, pour chaque séance, j'ai choisi deux élèves à observer en fonction des indicateurs repérés précédemment. Ensuite, à chaque indicateur, j'ai lié une gradation de 1 à 5. Par exemple, pour l'indicateur de la stimulation, j'ai pris l'opposé de cette dernière: l'ennui. Une note de 5 pour cette indicateur renvoie à l'idée que l'élève a été très stimulé lors de la séance, alors qu'une note de 1 renvoie au fait que l'élève a montré beaucoup plus de signes d'ennui que de stimulation.

Hypothèse 1 : Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
L'élève, via le jeu, est acteur de son apprentissage en classe de langue.	Inactif											Actif	
	Immobile											En mouvement	
	Démission											Engagement	
La tâche est réalisée dans un contexte social déterminé.	Tâche en dehors du contexte social											Tâche sociale	
Présence d'une tâche		oui					non						
	Micro-tâches												
	Macro-tâche												

Hypothèse 2 : Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Le jeu est une activité naturelle de l'apprenant.	Contrainte											Plaisir	
	Ennui											Stimulation	
	Désintérêt											Investissement	
Le jeu permet une prise de parole spontanée et naturelle de la part des élèves.	Artificiel											Spontané	
	Inhibitions											Confiance	

Hypothèse 3 : Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale

		Élève 1					Élève 2					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Le jeu fait produire aux apprenants des énoncés oraux.	Pas d'échanges horizontaux											Beaucoup d'échanges horizontaux
	Pas d'échanges verticaux											Beaucoup d'échanges verticaux
	Pas de productions orales											Beaucoup de productions orales
Le jeu fait travailler la compétence de compréhension aux apprenants.	Besoin d'explications en français											Comprend tout en anglais
	Ne respecte pas les consignes											Respecte les consignes.
	(Gradation sur la séance)	1	2	3	4	5						
	Beaucoup d'explications en français											Tout anglais

La grille d'observation étant désormais établie, reste à l'utiliser lors de l'observation des séances dans les différentes classes. On retrouvera son exploitation dans la partie suivante : le recueil des données.

IV. Les données recueillies

Cette partie donnera tout d'abord lieu à une description générale des données recueillies pour finalement s'orienter vers une discussion des résultats, puis de la méthodologie construite dans ce mémoire.

1) Description générale des résultats obtenus

Chaque séance observée donnera lieu à un compte rendu des résultats, explicité par quelques remarques annexes. Je commencerai par décrire deux séances (n°1 et 2) qui n'ont pas fait l'objet d'un examen systématique par l'intermédiaire d'une grille d'observation critériée. Seules trois séances feront l'objet d'une analyse approfondie s'appuyant sur l'utilisation de la grille d'observation (n°3, 4 et 5). Les deux premières séances observées seront néanmoins décrites ici, dans la mesure où elles apportent des informations intéressantes quant à la naissance de mon questionnement sur la thématique de ce mémoire, mais aussi sur l'élaboration d'une grille d'observation critériée à appliquer pour les séances suivantes.

1.1. Séance n°1 en classe de CE2 : jeux sur le thème des couleurs

Lors de mon année de Master 1, m'a été offerte la possibilité d'assister à un cours d'anglais dispensé par un intervenant extérieur anglophone, en classe de CE2. Cette séance avait pour but d'amorcer un travail sur les couleurs. Si dans la forme, l'approche se voulait ludique (jeu de devinette sur les couleurs appartenant à la famille « *identify* » de la typologie des jeux retenue dans la deuxième partie du mémoire : l'intervenant cachait derrière son dos des feutres dont les élèves devaient deviner la couleur), dans les faits, l'activité n'avait de ludique que l'apparence : l'intervenant en question ne semblait pas avoir adopté une attitude ludique pouvant favoriser un climat de détente. Cette absence d'attitude ludique se retrouvait dans le positionnement de l'intervenant dans la classe (seul au tableau face à tous les élèves assis), dans une absence de stimulation des élèves et d'une expression enjouée liée au plaisir de jouer. Le caractère spontané et plaisant du jeu avait laissé place à une

longue interrogation répétitive des élèves restés assis à leur table, et ce en classe entière (répétition 30 fois de suite de la question «What colour is it ? »). Cette utilisation du jeu dépouillé de son essence ludique a eu des conséquences directement observables sur le comportement des enfants: perte d'attention de ces derniers (de multiples bâillements, des regards divagant sur plusieurs points de la classe autres que le centre d'activité, bavardages en français), passivité, manque de mouvement, ennui et lassitude (traduits par des soupirs et un positionnement sur la table et la chaise qu'on pourrait qualifier d'avachi). Pourtant, en début de séance, la stimulation était de mise, les élèves appréhendant une approche par le jeu de l'apprentissage de la langue de manière très positive. Ce constat vient mettre en perspective l'utilisation du jeu en classe de langue, et vient illustrer les difficultés et ambiguïtés mentionnées dans la deuxième partie de ce mémoire. Loin de porter un jugement sur les pratiques existantes en matière d'enseignement des langues étrangères, ce premier contact m'a permis de déclencher une réflexion sur le respect de l'essence ludique de l'activité et sur la gestion des ambiguïtés pouvant naître avec l'utilisation du jeu dans un lieu voué au travail. De plus, l'analyse des comportements des élèves, lors de cette première séance, m'aura aidée à dégager les premiers indicateurs à réinvestir dans l'élaboration d'une grille d'observation critériée.

1.2. Séance n°2 en classe de CE2 : jeux sur le thème de l'habillement

Lors de cette deuxième séance observée en classe de CE2 dans une autre école, d'autres points de réflexion ont été soulevés en lien avec ma thématique de recherches. Cette séance, dernière d'une séquence sur l'habillement, avait pour objectif communicationnel de « parler de soi ». De cet objectif général découlaient : des objectifs structurels (« *What are you wearing? I'm wearing ...* »), lexicaux (vocabulaire lié aux vêtements), culturels (parler de ses vêtements) et phonologiques (intonation des questions réponses). Après les phases de rituels, de rebrassage et d'apprentissage du nouveau lexique ou des nouvelles structures, a été mise en œuvre une phase de réinvestissement en autonomie. A ce moment de la séance, les élèves ont dû travailler par deux et par le biais d'une situation ludique. Cette dernière reposait sur le principe suivant : il s'agissait, pour un des deux élèves, d'habiller avec des images de vêtements, un personnage représenté sur une affiche, d'après les

indications du deuxième élève. Nous sommes donc ici placés dans la famille de jeux « *describe* » décrite dans la typologie de Wright, Betteridge et Buckby. Cette situation ludique, mettant les élèves en situation de compréhension et production orale, a bien aidé les élèves à s'approprier le lexique des vêtements et de la structure « *What are you wearing? I'm wearing...* ». Cette activité, au delà de son aspect communicationnel, s'inscrit également dans un objectif « *communic-actionnel* » décrit par C. Bourguignon dans la partie théorique de ce mémoire. En effet, par le biais de cette activité, les apprenants doivent accomplir une micro-tâche (habiller un personnage), dans un contexte social très vraisemblable. Cependant, quelques nuances sont à apporter si on veut pousser la logique actionnelle jusqu'au bout. Ces nuances relèvent de l'ancrage social de la micro-tâche proposée. Tout d'abord, cette dernière ne s'inscrit pas dans la réalisation d'une macro-tâche plus globalisante. Ensuite, nous pourrions nous interroger sur les chances d'avoir un dialogue dans la vraie vie pendant lequel un interlocuteur nous demande ce que l'on porte, dialogue débouchant sur une liste des vêtements portés. Cette situation ne trouve son sens que dans le cas où les deux interlocuteurs sont dans l'impossibilité de se voir. Dans la même logique, le caractère authentique se retrouve quelque peu impacté par le choix des supports (images de vêtements et de personnages), alors que les vêtements font partie intégrante de la réalité immédiatement perceptible des élèves. Ces dernières considérations pointent la difficulté à mettre en œuvre la perspective actionnelle prônée par le CECRL dans l'espace qui est celui d'une classe au primaire et dans le cadre de l'utilisation de l'outil ludique. Ce critère d'inscription dans la perspective actionnelle fera aussi l'objet d'une étude dans les séances observées suivantes.

1.3. Séance n°3 en classe de CM1 : jeux sur le thème de la localisation

Cette séance, observée dans une autre classe de CM1 de 23 élèves, au mois de janvier de l'année 2012, se place au sein d'une séquence en période 3 sur la famille. Est spécifiquement étudiée lors de cette séance la localisation à travers les prépositions (*near, on, in...*). Un titre est donné à la séance (la localisation), mais les objectifs ne sont pas formulés sur la fiche de préparation. Si on devait expliciter l'objectif principal de la séance, celui-ci se résumerait ainsi: Savoir utiliser les prépositions « *in* », « *on* », « *near* », « *behind* », « *in front of* », « *under* » pour situer

un objet par rapport à un autre. L'enseignant découpe cette séance de 45 minutes, comme toutes les autres séances, en grandes phases: Il commence par 5 minutes de « rituels », puis 10 minutes de « Rebrassage/ réactivation des connaissances », 5 minutes de « présentation du lexique ou d'une structure langagière » , 10 minutes d'« appropriation du lexique ou de la structure langagière», 8 minutes de « pratique communicative d'entraînement», et enfin 5 minutes à la fin de la séance pour conclure cette dernière et assurer un retour dans le calme (cf fiche de préparation en annexes). L'outil ludique est notamment ici utilisé lors des phases d'« appropriation du lexique et des structures langagières » et de la « pratique communicative d'entraînement ». Les jeux utilisés lors de cette séance font partie des familles définies par Wright, Betteridge et Buckby: « DO : *move, mime, draw, obey* » « IDENTIFY : *discriminate, guess, speculate* » « REMEMBER ». En effet, le premier jeu consiste à pointer du doigt l'affiche représentant la préposition évoquée par l'enseignant (sur les différentes affiches, un chat est placé relativement à une table). Le deuxième consiste à choisir deux élèves dans la classe et les faire courir jusqu'à l'affiche représentant l'énoncé dicté par l'enseignant puis les élèves eux-mêmes. Le troisième jeu est un « bingo » se jouant à deux toujours en lien avec les prépositions: sur un plateau affichant les différentes positions du chat, un des élèves doit identifier l'image représentant l'énoncé dicté par l'autre élève.

Essayons de vérifier mes hypothèses en lien avec l'utilisation de l'outil ludique qui est faite ici et à la lumière des grilles d'observation élaborées précédemment:

Hypothèse 1 : Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
L'élève, via le jeu, est acteur de son apprentissage en classe de langue.	Inactif		X									X	Actif
	Immobile	X							X				En mouvement
	Démission				X					X			Engagement
La tâche est réalisée dans un contexte social déterminé.	Tâche en dehors du contexte social		X					X					Tâche sociale

		oui	non
Présence d'une tâche	Micro-tâches	X	
	Macro-tâche		X

Concernant l'élève en situation d'acteur: ici les différences se font sentir entre l'élève 1 et l'élève 2. En effet, si l'outil ludique est présent dans la mise en œuvre de la séance, il ne concerne pas toujours tous les élèves. Ainsi, l'élève 1 n'a eu l'occasion de ne jouer qu'au jeu du « *point to* » et au jeu du « *bingo* », alors que l'élève 2 a eu l'opportunité de participer à tous les jeux, ayant été choisi par l'enseignant pour jouer devant les autres, en classe entière. L'élève 1, comme beaucoup d'autres élèves se retrouve observateur du jeu qui a lieu entre les élèves sélectionnés. Les élèves observateurs se retrouvent donc, de fait, davantage dans la passivité que l'action. En revanche, lors du jeu où il faut pointer du doigt la bonne image ou jouer au bingo, tout le monde participe. L'action et le mouvement sont limités puisque chacun reste à sa place.

Au niveau des tâches à réaliser, on notera l'absence de macro-tâche formulée pour la séquence. En revanche, même si le terme « micro-tâche » n'apparaît pas sur la fiche de préparation de séance, chaque activité renvoie à une action à accomplir. Qu'il s'agisse d'identifier l'énoncé dicté par l'enseignant, le relier à une image et pointer son doigt vers une pancarte, courir vers une affiche, ou bien identifier et retenir les énoncés représentés par les cartes du *bingo*. Ces tâches mènent à l'acquisition de structures langagières, dans un but d'évaluation finale, mais elles ne s'inscrivent pas dans un projet global de macro-tâche à réaliser en fin de séquence.

Pour ce qui est de la vraisemblance du jeu avec le contexte social, on s'interrogera sur les besoins de l'enfant qui amène à accomplir ces actions. Via ces jeux, l'enfant répond aux sollicitations de l'enseignant, dans le but de se conformer aux demandes de ce dernier. De la même manière, la stimulation provient du jeu en lui-même et de la motivation qu'il suscite, mais on se demandera dans quelle mesure l'enfant aura, dans sa vie sociale, à pointer son doigt vers des pancartes renvoyant à un énoncé dicté ou à courir vers cette même pancarte par exemple. Si indéniablement nous avons là des tâches ludiques servant un apprentissage, se pose la question du caractère « social » de la tâche à accomplir.

Hypothèse 2: Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Le jeu est une activité naturelle de l'apprenant.	Contrainte				X							X	Plaisir
	Ennui			X								X	Stimulation
	Désintérêt			X								X	Investissement
Le jeu permet une prise de parole spontanée et naturelle de la part des élèves.	Artificiel		X					X					Spontané
	Inhibitions		X									X	Confiance

On voit que pour l'élève 2, il y a une forte stimulation liée au plaisir de bouger et de jouer, ce plaisir s'exprime par une expression du visage enjouée, un sourire affiché. L'élève est complètement investi dans le jeu, son attention focalisée sur la tâche à accomplir via le jeu. A l'opposé, le premier élève, qui ne fait qu'assister au jeu, n'éprouve du plaisir qu'à regarder les autres jouer. Toutefois ses réactions positives sont moins marquées, son intérêt est moindre (l'élève ne fixe pas son regard sur le jeu, mais il laisse son regard divaguer sur différents points de la classe).

Concernant le caractère spontané de la prise de parole, il n'est présent que pour le jeu du *bingo*, pendant lequel la paire d'élèves se retrouve à jouer en autonomie. La prise de parole est alors incitée par le motif même du jeu, du besoin de communiquer avec le partenaire pour jouer. En dehors de cette activité de *bingo*, on s'interrogera sur l'authenticité de la situation et du dialogue qui a lieu entre l'enseignant et les élèves sollicités.

Hypothèse 3: Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale.

		Élève 1					Élève 2					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Le jeu fait produire aux apprenants des énoncés oraux.	Pas d'échanges horizontaux		x						x			Beaucoup d'échanges horizontaux
	Pas d'échanges verticaux		x						x			Beaucoup d'échanges verticaux
	Pas de productions orales		x						x			Beaucoup de productions orales
Le jeu fait travailler la compétence de compréhension aux apprenants.	Besoin d'explications en français		x					x				Comprend tout en anglais
	Ne respecte pas les consignes			x					x			Respecte les consignes.
	(Gradation sur la séance)	1		2		3		4		5		
	Beaucoup d'explications en français							x				Tout anglais

A nouveau, des différences sont à constater entre les deux élèves. L'élève n°2, très sollicité lors des jeux en classe entière, n'est pourtant pas en situation de communication totale. En effet, l'outil ludique permet à ce niveau d'apprentissage de s'approprier la structure en l'écoutant et en identifiant son image correspondante. Il s'agit donc pour ces élèves de reconnaître l'image puis de mettre son corps en mouvement vers l'image à montrer, l'accent étant mis sur la compréhension de l'énoncé et sa mémorisation. Par conséquent, peu de productions orales sont à dénoter dans cette situation ludique, où la réponse donnée revêt une forme non verbale. Le maximum de production orale pour les deux élèves est observé lors de la mise en œuvre du jeu du *bingo*, où chacun des participants interagit réellement avec son partenaire. On notera à ce stade là une nuance à apporter, qui relève du respect de la consigne. En effet, j'ai pu observer chez les élèves quelques écarts à la consigne initiale : dans un premier temps, la consigne n'est pas tout à fait comprise, ce qui donne lieu naturellement à des échanges en français pour se mettre d'accord sur la manière de jouer. Le respect du critère d'échanges uniquement en anglais est alors compromis. D'ailleurs, l'enseignant, qui doit repasser dans chaque groupe pour réguler le mis en œuvre du jeu, doit souvent redonner une explication en français. Ici aussi, le critère du tout-anglais de la séance se retrouve donc légèrement impacté.

1.4. Séance n°4 en classe de CM1 : jeux sur le thème de la famille

Cette séance, observée dans une école différente, s'intègre également à une séquence sur la famille. La séance, troisième des six séances de la séquence, se donne pour objectif de travailler la compétence « donner la composition et la description d'une famille ». Le lexique ayant été étudié au cours des séances précédentes (*mother, father, son, daughter, grandparents*), l'enseignante propose via cette séance, de rebrasser le vocabulaire dans des situations ludiques. Ainsi, après les rituels, l'enseignante propose le jeu « *what's missing* » aux élèves, consistant à afficher des images des différents membres d'une famille au tableau, d'en retirer une pendant que les élèves ferment les yeux et de faire ensuite identifier aux élève l'image manquante. Ce jeu, très présent dans l'enseignement des langues vivantes au primaire, rentre dans la catégorie « *remember* » de la typologie de Wright, Betteridge et Buckby. Puis est proposé le jeu « *touch and say* », pendant lequel deux élèves sélectionnés dans la classe doivent courir et aller toucher l'image correspondante au mot énoncé par l'enseignante. Par exemple, l'enseignante donne l'ordre « *you touch the mother* » et les élèves doivent courir pour aller toucher en premier l'image correspondant à la mère au tableau. Je vais maintenant tâcher de vérifier mes hypothèses au regard des deux situations ludiques proposées.

Hypothèse 1 : Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
L'élève, via le jeu, est acteur de son apprentissage en classe de langue.	Inactif			x			x						Actif
	Immobile			x			x						En mouvement
	Démission					x						x	Engagement
La tâche est réalisée dans un contexte social déterminé.	Tâche en dehors du contexte social		x					x					Tâche sociale
Présence d'une tâche		oui					non						
	Micro-tâches					x							
	Macro-tâche												x

Une nouvelle fois, des différences peuvent être aisément repérées entre les deux élèves observés. Ceci est de nouveau expliqué par la réalisation de la tâche ludique en classe entière. Ainsi, l'élève n°1 a été sélectionné pour jouer aux jeux proposés par l'enseignante, tandis que l'élève n°2 ne fait qu'assister au jeu mis en œuvre. Si de ce fait, les deux élèves n'ont pas le même degré d'action, d'investissement dans la tâche, la situation ludique accroche toutefois l'attention des deux élèves. Ainsi, la deuxième élève, qui ne participe pas directement au jeu, concentre malgré tout son attention sur ce dernier et ne cesse de lever la main pour pouvoir elle-même répondre et participer.

Au niveau du caractère social de la tâche, en dehors de ce contexte ludique d'enseignement, nous pourrions nous interroger quant aux probabilités de reproduire exactement de telles situations dans la vie réelle. On notera également l'absence de macro-tâche qui permettrait d'inscrire ces micro-tâches dans un projet plus global.

Hypothèse 2: Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Le jeu est une activité naturelle de l'apprenant.	Contrainte					x			x				Plaisir
	Ennui					x						x	Stimulation
	Désintérêt					x						x	Investissement
Le jeu permet une prise de parole spontanée et naturelle de la part des élèves.	Artificiel			x									Spontané
	Inhibitions					x							Confiance

Certains critères ne peuvent ici être évalués pour l'élève n°1 qui, du fait de sa position d'élève observateur du jeu, ne produit aucun énoncé à l'oral. En ce qui concerne l'élève n°2, la prise de parole suscitée par le jeu est dépourvue de toute inhibition, mais elle n'est que partiellement spontanée puisque régulée par l'intervention de l'enseignant qui ne l'interroge que dans certaines conditions (main levée par exemple). De plus, la formule de réponse est contrainte pour le « *what's*

missing » puisque sous la forme suivante : « *the mother is missing* ». Il est cependant à dénoter que même si les deux élèves ne participent pas de la même manière aux deux activités proposées, le plaisir et la stimulation sont tout de même au rendez-vous pour les deux (le plaisir dans une moindre mesure pour l'élève n°1 montrant quelques signes de frustration liés à son inactivité). Le cadre et l'atmosphère ludique régnant dans la salle de classe accrochent l'attention de tous.

Hypothèse 3 : Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Le jeu fait produire aux apprenants des énoncés oraux.	Pas d'échanges horizontaux		x				x						Beaucoup d'échanges horizontaux
	Pas d'échanges verticaux		x				x						Beaucoup d'échanges verticaux
	Pas de productions orales		x				x						Beaucoup de productions orales
Le jeu fait travailler la compétence de compréhension aux apprenants.	Besoin d'explications en français					x							Comprend tout en anglais
	Ne respecte pas les consignes		x										Respecte les consignes.
	(Gradation sur la séance)	1	2	3	4	5							
	Beaucoup d'explications en français					x							Tout anglais

Ici, les activités proposées ont principalement pour but de travailler la compréhension et la mémorisation des structures étudiées précédemment. De fait, on dénote peu de production orale de la part de l'élève n°1, voire pas du tout pour l'élève qui ne participe pas au jeu. L'élève n°2 n'ayant pas l'occasion de réaliser les tâches demandées lors de ces activités, il est impossible d'évaluer le niveau de compréhension de cette dernière. L'élève 1, en revanche, ne sollicite pas d'explications en français, mais utilise énormément la langue française dans ses réponses, ce qui a une incidence sur le respect de la consigne « tout anglais ». L'enseignante elle-même a occasionnellement recours à la langue française pour

s'adresser aux élèves.

1.5. Séance n°5 en classe de CM1 : jeu sur les pronoms personnels « he » et « she »

Cette dernière séance observée s'insère dans une séquence de 6 séances autour des albums « *My Mum* »³¹ et « *My Dad* »³² d'Anthony Browne. Cette séquence présente comme macro-tâche ou tâche finale, la conception d'un album de classe. Pour arriver à la réalisation de cette tâche finale, plusieurs compétences doivent être développées dans différents domaines. Ainsi pour ne citer que le domaine « comprendre, réagir, et parler en interaction orale », il s'agira d'apprendre à présenter un personnage en décrivant ses capacités. La séance observée, qui a pour objectif principal « l'identification des pronoms personnels « *he* » et « *she* » », est la cinquième de la séquence. Cette séance se décline en plusieurs phases: en premier lieu nous retrouvons les rituels, puis la lecture de l'album *My Dad*, suivie de la découverte du pronom personnel « *he* » dans une sélection de phrases extraites de l'album. Ensuite, la même démarche est appliquée pour l'utilisation du pronom « *she* » en lien avec l'album *My Mum*. La phase suivante repose sur de la discrimination auditive : il s'agit pour les élèves de montrer l'image de la mère ou du père en fonction des énoncés proposés par l'enseignant. Par exemple, pour l'énoncé « *He can run* », les élèves montrent l'image du père. Enfin, arrive la phase de compréhension orale basée sur un « *guessing game* », rentrant dans la catégorie « *identify* » de la typologie de Wright, Betteridge et Buckby. Au cours de cette phase, différentes affiches sont accrochées au tableau. Sur ces affiches, peuvent être lus les prénoms des personnages et les énoncés « *he can* » ou « *she can* », en plus des illustrations représentant leurs activités. Par exemple James, qui sait nager, sera dessiné en train de nager en dessous de l'énoncé « *he can* ». Les élèves doivent faire deviner aux autres le nom d'un personnage en fonction des activités que ce dernier sait faire. Vérifions mes hypothèses:

31 BROWNE A., *My Mum*, Doubleday UK, 2008

32 BROWNE A., *My Dad*, Doubleday UK, 2003

Hypothèse 1 : Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
L'élève, via le jeu, est acteur de son apprentissage en classe de langue.	Inactif			x					x			Actif	
	Immobile	x					x					En mouvement	
	Démission					x					x	Engagement	
La tâche est réalisée dans un contexte social déterminé.	Tâche en dehors du contexte social			x					x			Tâche sociale	
Présence d'une tâche		oui					non						
	Micro-tâches				x								
	Macro-tâche				x								

Ici le degré d'action des deux élèves est à un niveau intermédiaire. En effet, le jeu se déroulant dans le cadre collectif de la classe entière, chaque élève s'engage dans l'action à accomplir dans la limite de la participation de chacun des élèves de la classe. Toutefois, l'investissement est total, chaque élève étant focalisé sur le jeu en cours, et chaque élève levant la main pour pouvoir participer et faire deviner aux autres le personnage choisi. Les élèves restent cependant tous assis à leur place pendant toute la durée du jeu. Le caractère social de la tâche trouve de nouveau sa justification dans l'essence même de la tâche qui est ludique et qui se fonde sur la participation de chacun des élèves pour faire deviner un des personnages en fonction de ses caractéristiques. On se demandera si cette situation pourra exactement être reproduite dans la vie réelle en dehors du cadre ludique, mais l'inscription de cette micro-tâche dans le cadre plus global d'une macro-tâche relève bien de la perspective actionnelle mise en avant par le CECRL. Il s'agit là du développement particulier d'une compétence pour arriver à la réalisation d'une tâche plus complexe, trouvant sa place dans un contexte et une réalité sociale précise.

Hypothèse 2 : Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Le jeu est une activité naturelle de l'apprenant.	Contrainte					x						x	Plaisir
	Ennui					x						x	Stimulation
	Désintérêt					x						x	Investissement
Le jeu permet une prise de parole spontanée et naturelle de la part des élèves.	Artificiel			x					x				Spontané
	Inhibitions					x						x	Confiance

Nous pouvons aisément constater à la lecture de la dernière grille qu'ici le jeu suscite plaisir et stimulation chez chacun des élèves observés. L'investissement est total. Aucun signe d'ennui ou de lassitude n'est à constater, chacun des élèves focalisant son attention sur le jeu et faisant preuve d'une réelle volonté d'implication dans l'activité (mains levées, expression enjouée, sourires). Il n'y a aucun signe d'inhibition qui peut être relevé, l'atmosphère de la classe est au contraire très détendue, un climat de confiance y règne. La stimulation est largement induite par l'attitude de l'enseignante qui utilise tout l'espace de la classe, change souvent d'intonation et de mimiques de visage. Le caractère spontané de la communication ne connaît de limites que dans la régulation de l'enseignante et le cadre rigide de la formule à employer « He can.../ She can ».

Hypothèse 3 : Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale.

		Élève 1					Élève 2						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Le jeu fait produire aux apprenants des énoncés oraux.	Pas d'échanges horizontaux			x					x				Beaucoup d'échanges horizontaux
	Pas d'échanges verticaux		x					x					Beaucoup d'échanges verticaux
	Pas de productions orales		x					x					Beaucoup de productions orales
Le jeu fait travailler la compétence de compréhension aux apprenants.	Besoin d'explications en français				x					x			Comprend tout en anglais
	Ne respecte pas les consignes					x						x	Respecte les consignes.

	(Gradation sur la séance)	1	2	3	4	5	
	Beaucoup d'explications en français					x	Tout anglais

Dans cette séance le tout-anglais est de rigueur, aussi bien du côté de l'enseignante que des élèves. Les explications sont mimées si une incompréhension persiste. Il y a peu de productions orales à constater chez les élèves, le jeu se déroulant dans le cadre collectif de la classe entière. La plupart de ces échanges sont toutefois horizontaux, les élèves communiquant les informations entre eux, et l'enseignante n'ayant qu'un rôle de guide dans la mise en œuvre du jeu.

2) Discussion sur les résultats recueillis.

Dans cette partie, pourront être développés une analyse critique des résultats recueillis en lien avec les hypothèses formulées dans ce mémoire, ainsi qu'un regard rétrospectif sur l'outil méthodologique adopté dans cette démarche de recherches.

2.1. Analyse critique des résultats obtenus

Des données recueillies par l'intermédiaire formel de la grille d'observation construite en amont des recherches, se dégagent plusieurs remarques en lien avec la vérification des hypothèses formulées :

- **Hypothèse 1 : Le jeu place naturellement l'élève en situation d'acteur social qui doit réaliser une tâche dans un contexte social donné.**

Nous avons pu constater, à la lumière des données recueillies, que le critère de sollicitation de l'élève en tant qu'acteur social souffrait de variations importantes en fonction de l'utilisation du jeu fait par les enseignants. Nous avons pu notamment observer des variations importantes dans la part d'activité déployée par chaque élève. Les situations ludiques en classe entière notamment, posent une première

limite à ce critère d'activité et de mouvement censé être vérifié chez chaque élève. On remarque plutôt dans cette pratique un haut degré de passivité chez la majorité des apprenants. Sont alors les véritables acteurs, les élèves sélectionnés par l'enseignant pour jouer, les autres se contentant d'être spectateurs. Il est toutefois à noter que les élèves en authentique situation ludique marquent pour la plupart un réel engagement dans la tâche, si toutefois toutes les «régions métaphoriques du jeu» ont été préservées par l'enseignant, de manière à présenter une véritable situation de jeu à la classe, et non une tâche pédagogique cachée .

Ensuite, l'élève _ quand celui-ci est personnellement sollicité par le jeu et qu'il est en situation avérée de participation dans ce dernier _ doit réaliser une tâche. Rappelons que la tâche définie par le CECRL renvoie à « toute visée que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »³³. Via le jeu, l'élève se fixe comme but de participer et de gagner. En cela, à chaque situation ludique correspond une micro-tâche. En effet, l'élève se doit de s'appuyer sur ses compétences pour former des stratégies, ceci dans le but de répondre positivement à la consigne induite par le jeu, et donc de gagner. Cette micro-tâche peut revêtir plusieurs formes, qu'il s'agisse de se mouvoir pour toucher l'affiche correspondant à un énoncé dicté, ou décrire un personnage pour en faire deviner le nom. Pour ce faire, l'élève mobilise ses compétences langagières, mais aussi ses compétences sociales (respect des règles du jeu, échanges avec les camarades), sans oublier de faire intervenir ses aptitudes physiques (par les jeux de mouvements notamment comme pour le « *touch and say* »). Ainsi, l'apprenant se mobilise lui tout entier, en dehors d'une sphère exclusivement langagière grâce à l'outil social qu'est le jeu. Par le biais de l'outil ludique, l'apprenant fait appel à ses ressources cognitives (connaissances linguistiques et extra-linguistiques), affectives (plaisir de jouer, déception face à l'échec) et volitives (volonté de s'engager ou non).

Toutefois, en dehors de l'action liée au jeu-même, une réflexion est à mener sur la vraisemblance des situations ludiques proposées en classe dans la réalité sociale des élèves. On l'a vu, le jeu est un besoin naturel chez l'enfant, c'est même selon certains spécialistes « son métier ». En revanche, peut-on réduire le rôle

33 Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ ParisEditions Didier 2001

d'acteur social de l'enfant à la simple sphère ludique? Les connaissances et compétences développées par le biais des situations ludiques proposées pourront être totalement réinvesties en dehors de la salle de classe, dans d'autres situations ludiques de la vie courante, mais qu'en est-il des autres actions du quotidien? En quoi le fait de jouer à pointer du doigt une affiche représentant un énoncé, aidera l'élève à savoir interagir en situation de communication réelle? Dans quel cas en dehors de la classe sera-t-il amené à faire cette action? La question du caractère social de la tâche est à poser dans certaines situations ludiques. De la même manière, on peut se demander quel besoin motive un élève à demander à un autre de lister les vêtements qu'il porte, à moins d'être dans l'impossibilité de voir son interlocuteur (communication téléphonique, yeux bandés). Mais les occurrences sociales de ces situations et les besoins réels de formuler une telle demande restent rares.

De plus, si la mise en œuvre des situations ludiques décrites correspond à la réalisation de micro-tâches, qu'en est-il de la macro-tâche? Nous avons vu, par l'intermédiaire de l'interprétation didactique de la perspective actionnelle de Claire Bourguignon, que les micro-tâches avaient pour but de développer des compétences à mobiliser lors de la réalisation d'une tâche finale. Or, dans la majorité des séquences observées, force est de constater l'absence d'une telle macro-tâche. Si le jeu donne sens à la communication, ce projet final donnerait pourtant à l'élève un sens global à son apprentissage de la langue étrangère. De ce point de vue, la non-inscription du jeu dans une tâche finale plus globalisante impacte le critère de sens et d'authenticité pourtant recherché par l'emploi des situations ludiques. La dimension authentique du jeu et de la prise de parole associée à ce dernier donnera d'ailleurs lieu à une discussion ci-après.

- **Hypothèse 2 : Le jeu fournit un cadre de communication authentique en situation d'apprentissage des langues vivantes.**

Si le cadre théorique nous présentait le jeu comme un besoin naturel de l'enfant à utiliser avantageusement dans son éducation, les recherches menées dans

ce présent mémoire viennent confirmer l'adéquation de l'outil ludique avec la personnalité de l'enfant, mais à certaines conditions. En effet, les marques perceptibles de plaisir, d'enthousiasme et d'intérêt pour la tâche ne sont observables qu'en cas de respect quasi total de la part l'enseignant de l'essence ludique du jeu et des quatre régions métaphoriques d'H. Sylva³⁴. En effet, l'activité ludique qui provoquera plaisir et stimulation durable chez les apprenants doit respecter certains critères pour ne pas se cantonner au simple rôle d'exercice à connotation ludique. L'annonce seule du jeu quel qu'il soit ne suffit pas pour maintenir l'intérêt des élèves dans ce sens. Ainsi, les meilleurs résultats en matière d'émulation et de motivation via le jeu ont été observés en cas, dans un premier temps, de présentation aux élèves d'un vrai matériel ludique spécialement utilisé dans le cadre du jeu (dé, balle...), matériel esthétique et séduisant pour l'élève. Ensuite, les structures ludiques doivent également être préservées par l'enseignant. Les baisses d'attention observées chez les élèves ont parfois résulté d'un trop grand détournement des règles du jeu initial et de la perte de vue de l'intérêt final du jeu: celui du gain. Le contexte ludique a pâti aussi plusieurs fois du cadre scolaire qui exige une limitation des bruits, des mouvements, de la spontanéité, au détriment d'une authentique atmosphère ludique générant enthousiasme, animation, réactions vives et marquées. Toutes les séances observées ont ainsi été menées au sein même de la salle de classe, les élèves assis à leur place habituelle alors qu'un véritable contexte ludique demanderait un aménagement spécifique de la salle ou bien un changement complet d'espace. Enfin, la « région » la plus importante de toutes, l'attitude ludique détermine nombre de comportements du côté des élèves. Cette dernière doit avant tout être portée et incarnée par l'enseignant qui enrôle les élèves dans la tâche à accomplir. Les situations ludiques les moins efficaces en termes de motivation des élèves s'expliquaient par un manque d'incarnation de l'esprit ludique chez les enseignants: une régulation rigide et très présente des échanges en classe entière, une expression du visage inchangée, une utilisation de la voix et des intonations semblables à celle qui est faite pour les autres tâches scolaires, des signes d'enthousiasme et de plaisir imperceptibles. En somme, si le jeu donne un véritable sens à la communication chez les apprenants du primaire, le caractère authentique qui peut en être extrait au

34 SILVA H., *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE international, 2008, Collection techniques de classe.

service de la situation de communication, se voit mis à mal par la dépossession du jeu de plusieurs des caractéristiques au cœur de sa définition même (plaisir et gratuité au premier plan). Alors que le jeu peut être le lieu et l'occasion d'une véritable interaction sociale entre individus, demandant mémorisation, spontanéité et réactivité de la part de chacun des interlocuteurs, la plupart des pratiques observées enferment les échanges dans des cadres rigides et régulés de communication, des formules imposées et répétées sans possibilité de modification. Une part majoritaire des échanges observés tient d'ailleurs du domaine des échanges verticaux, entre élève et enseignant. Cette dernière idée nous amènera à la vérification de la troisième hypothèse.

- **Hypothèse 3 : Le jeu favorise l'acquisition de compétences de compréhension et de production orale.**

S'il n'a pas été vérifié dans ce mémoire que le jeu aboutit à une acquisition mesurable de compétences de compréhension et de production orale, il a pu être observé une grande sollicitation de ces compétences par l'intermédiaire de l'outil ludique. Il a ainsi pu être constaté une grande mobilisation de ce dernier dans les phases d'appropriation du lexique et des structures langagières. A ce moment de l'apprentissage, il s'agit pour les élèves de mémoriser les contenus d'apprentissage introduits par l'enseignant. Sont alors favorisés les jeux appartenant à la famille définie par Wright, Betteridge et Buckby « *DO : move, mime, draw, obey* » (*simon says, point to, touch and say* entre autres), donc les jeux de mouvements sollicitant une réponse non verbale des élèves à un énoncé dicté. On retrouve également à ce stade les jeux de la famille « *REMEMBER* » (se souvenir) avec le jeu *What's missing* par exemple. A maintes reprises, il a été observé que le jeu, très lié au mouvement et à l'action observable, facilite la compréhension des énoncés et consignes du côté des élèves. C'est en général une phase où le « tout-anglais » trouve sa place.

En ce qui concerne les jeux en lien avec la production orale des élèves, on les retrouve généralement en fin de séance, dans un cadre de pratique communicative d'entraînement. Les situations ludiques observées relèvent des familles « *CARE AND*

SHARE » (porter attention et partager), « IDENTIFY » (identifier), « DESCRIBE » (décrire) et « CREATE » (créer). Par le prisme de ces situations ludiques ont pu être examinées de véritables situations de communication entre élèves dans le cadre d'échange horizontaux. Une part de liberté est associée à cette pratique communicative d'entraînement, le jeu étant alors mis en œuvre au sein de petits groupes autonomes. Le cadre d'échange ne souffre plus d'une régulation rigide, les échanges sont spontanés, soumis à la volonté de l'élève d'échanger ou non, le dialogue se déroule comme il pourrait se dérouler dans la vie extra-scolaire, en respectant les temps de parole, en réagissant promptement à la demande de son interlocuteur. Toutefois, cette part de liberté a ses inconvénients: les élèves ne disposant pas de connaissances et compétences à ce niveau de l'apprentissage leur permettant de résoudre certains problèmes de gestion, d'organisation et de communication, il a pu être observé une part d'usage de la langue maternelle au détriment de l'usage de la langue cible. Le plaisir de jouer est alors plus fort que le besoin de communiquer en langue étrangère. Les élèves mobilisent à raison une stratégie naturelle pour réaliser la micro-tâche: ils utilisent leurs compétences dans leur propre langue maternelle. De là, on revient à la problématique initiale d'authenticité en classe de langues: le besoin de communiquer dans une langue étrangère avec des camarades partageant pourtant la même langue maternelle. Le jeu en lui-même, s'il est un facteur avéré d'authenticité, ne suffit pas à donner une dimension complètement authentique à l'apprentissage de la langue vivante.

L'analyse critique des résultats recueillis nous aura permis de vérifier la validité des hypothèses formulées en introduction à ce mémoire. Nous avons pu constater que la vérification des trois hypothèses était soumise au respect de certains critères d'utilisation de l'outil ludique. Il nous reste maintenant à proposer un regard rétrospectif sur l'outil méthodologique utilisé dans ce mémoire.

2.2. Discussion sur l'outil méthodologique adopté

Si les points positifs de cet outil qu'est l'observation directe, ont pu être évoqués précédemment, il convient maintenant d'en pointer les limites. Il peut être fait quelques remarques quant à l'emploi de cet outil dans mon mémoire.

D'abord, le mode de pensée scientifique qui régit la mise en œuvre d'un travail de recherches, exige la mise en place d'un outil formel de collecte de données pour une exposition claire et rigoureuse des résultats recueillis. Je me suis ainsi interrogée plusieurs fois sur cette rigueur en lien avec ma propre collecte de données, désirant avant tout avoir un regard analytique qualitatif plutôt qu'un retour quantitatif des résultats. Cette volonté de rigueur s'est parfois heurtée à un examen approfondi des comportements observés, comportements parfois difficilement définissables et quantifiables. Ainsi, la mise en place d'une grille d'observation à employer systématiquement m'a confrontée à une sorte d'étroitesse des critères observables sélectionnés. Il en a résulté un sentiment de frustration quant au champ d'action laissé au chercheur que j'ai été lors de ces deux dernières années. Il reste à la conclusion de ce mémoire le désir d'approfondir les notions étudiées, et d'arriver à saisir l'insaisissable.

Ensuite, si l'observation directe était censée éviter une trop forte prégnance de la subjectivité des acteurs observés, elle n'a pas su échapper à ma propre subjectivité. Si le but de ces recherches n'était en aucun cas de juger les pratiques existantes, mais de mesurer les effets de l'outil ludique dans ces pratiques, le remplissage de la grille d'observation m'a inévitablement conduit à m'impliquer personnellement dans le recueil de données. Un resserrement des hypothèses à vérifier et une meilleure définition d'indicateurs immédiatement perceptibles auraient contribué à répondre à cette demande d'objectivité des recherches.

Conclusion

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. » Cette citation de Benjamin Franklin, datant du 18^e siècle, nous indique que la perspective actionnelle adoptée dans le CECRL n'est pas une idée neuve datant des années 2000. Mais le cadre scolaire, et notamment celui de l'enseignement des langues étrangères, peine à trouver des solutions pour faire des apprenants d'aujourd'hui des acteurs/usagers de la langue. Certains professionnels du monde de l'éducation pensent avoir trouvé en l'outil ludique un instrument d'application de la perspective actionnelle au service des compétences à développer en langue vivante étrangère au primaire. Nous avons pu analyser dans ce mémoire les pratiques des professionnels concernés. Il est sorti de cette étude que le jeu pouvait effectivement faire de l'élève un acteur social ayant une tâche à accomplir dans un contexte social donné. Toutefois, ce dernier postulat trouve ses limites dans les conditions de mise en place du jeu. En effet, on ne peut affirmer ceci, que si chaque apprenant manifeste une part d'activité et de participation au jeu, et si la micro-tâche correspondante à ce dernier relève d'une certaine vraisemblance sociale. De plus, le caractère sensé et social de l'apprentissage prend une importance accrue avec la présence d'une macro-tâche. Or de grandes variations ont pu être constatées sur ce dernier paramètre. Nous avons pu également observer, en relation étroite avec le cadre théorique du jeu, que si ce dernier pouvait être un facteur déclencheur de communication, il ne garantissait pas à lui seul l'authenticité du cadre d'apprentissage. Dans cette ligne de pensée, nous avons pu éprouver les variations du paramètre d'authenticité des situations de communication, en fonction de la préservation plus ou moins marquée de l'essence ludique du jeu et de ses quatre régions métaphoriques par l'enseignant. Enfin, nous avons pu voir à quel point l'outil ludique est un gage précieux de sollicitation des compétences de compréhension et de production orale. Il est néanmoins à regretter une préférence généralisée pour cet outil dans les phases d'appropriation du lexique et du langage, et une place par trop marginale dans les situations de pratiques communicatives d'entraînement. Cette dernière utilisation permettrait un glissement terminologique d'une pratique « communicative » à une véritable pratique « communic-actionnelle » d'entraînement.

Si ce premier travail de recherche a pu permettre de répondre partiellement à un questionnement sur la place du jeu dans la perspective actionnelle portée par CECRL, une étude plus poussée via l'utilisation d'outils méthodologiques complémentaires à l'observation, pourrait aider à une compréhension plus fine des mécanismes en jeu dans la mise en place de l'outil ludique en classe. Ainsi, une expérimentation de séquence utilisant un maximum l'outil ludique et ce, dans une approche totalement actionnelle, permettrait d'approfondir les réponses. Un éclairage sur les représentations des enseignants sur l'outil ludique et sur la perspective actionnelle pourrait également être fourni par un questionnaire. Si un désir d'approfondissement se manifeste en conclusion de ce mémoire, je ne peux nier, a contrario, les apports ce travail de recherche au regard de mon projet professionnel. Dans le domaine didactique notamment, pour ne citer que lui, cette analyse approfondie des enjeux en lien avec la mise en œuvre de l'approche actionnelle en classe, m'aura aidée à comprendre et surtout faire du sens sur ce que représente concrètement l'application d'une telle perspective en classe de langues. Les idées développées dans le CECRL, document de 200 pages, très fourni en informations, peuvent en effet sembler très abstraites pour les novices que sont les enseignants débutants. Ensuite, ces recherches m'auront permis de m'enrichir des différentes pratiques d'enseignants expérimentés, tout en développant un certain regard critique ou recul. Ainsi, forte de ces observations et expériences, je me sens désormais armée pour développer mes propres idées de séquences en classe de langues, mais aussi dans les autres matières. En effet, les cours de langues vivantes n'ont pas le monopole d'une certaine approche actionnelle. Cette approche est d'ailleurs en relation très étroite avec une pratique que nous connaissons déjà: la pédagogie de projet. Enfin, si je devais résumer l'idée principale de ces recherches, je dirais que le jeu, judicieusement utilisé, est un outil indéniablement prolifique en matière d'enseignement. Néanmoins ce dernier, outil parmi tant d'autres, doit toujours être utilisé au service d'une approche actionnelle dans un contexte social plus global. Le jeu n'est pas à lui seul gage d'action et d'authenticité, preuve en est la place très marginale laissée au jeu dans le CECRL.

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

Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire : Orientations pédagogiques, circulaire n°91-246 du 6 septembre 1991

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

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, Rapport de l'IGEN, Février 2001

Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire, B.O. Hors série, n°4 du 29 Août 2002

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

L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, Rapport de l'IGEN, Janvier 2007.

Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, BO du 30 août 2007, n°8 hors-série.

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 :

ALLEN D., *Découvrir l'anglais par le jeu*, Paris, Hatier, 1991.

BROUGERE G., *Jouer / Apprendre*, Paris, Economica, 2005.

BROWNE A., *My Mum*, Doubleday UK, 2008

BROWNE A., *My Dad*, Doubleday UK, 2003

CAILLOIS, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, 1958.

CHÂTEAU J., *L'enfant et le jeu*, Scarabée, 1967

CHAUVEL D., CHAMPAGNE D., CHAUVEL C., *Initiation à l'anglais au cycle 2. GS - CP.*, Paris, RETZ, 2009.

COMBLAIN A. & RONDAL J.-A., *Apprendre les langues. Où, quand, comment?*, Bruxelles, Mardaga, 2001.

DANVERS F., *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 Ouvrages recensés (1981-1991)* Presses universitaires de Lille, 1992.

GAONAC'H D., *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette Education, 2006.

HUIZINGA J., *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1951.

KERVIRAN M., *L'apprentissage actif de l'anglais à l'École*, Paris, Bordas, 2001.

PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*, 8^e édition, Broché 1994.

SILVA H., *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE international, 2008, Collection techniques de classe.

VANTHIER H., *L'enseignement aux enfants en classe de langue* CLE international, 2009.

WEISS F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette 2002.

WRIGHT A., BETTERIDGE D., BUCKBY M., *Games for language learning*, Cambridge University press, 2006.

Dictionnaires :

Le Petit Robert 1, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, 1992, p 1046.

Articles de périodiques :

Les cahier pédagogiques :

LESCOUARCH L., « L'impossible quête », les cahiers pédagogiques n° 448, décembre 2006.

MEIRIEU P. « *Le désir et la règle* », les cahier pédagogiques n° 448, décembre 2006.

Le Monde de l'éducation :

CEDELLE L., « On dirait qu'on va jouer à travailler », *Le Monde de l'Éducation*, n° 331, décembre 2004

Ressources électroniques :

BOURGUIGNON C., *De l'approche communicative à l'approche « communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures.*
Disponible à l'adresse : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>

Tables des annexes

ANNEXE 1: Fiche de préparation de la séance observée n°2	I
ANNEXE 2: Fiche de préparation de la séance observée n°3	II
ANNEXE 3: Fiche de préparation de la séance observée n°4.....	III
ANNEXE 4: Fiche de préparation de la séance observée n° 5.....	IV
ANNEXE 5: <i>Programmes de langues étrangères pour l'école primaire</i> BO du 30 août 2007,n°8hors série.....	V

Séquence d'apprentissage : Clothing
Séance n° 5

Cycle : 3 Niveau : CE2 Durée : 45 min Date :

Objectif communicationnel : parler de soi

Objectif structurel : Who are you ? I'm a boy/girl. / What are you wearing ? I'm wearing...

Objectif lexical : a tee-shirt / a dress / a skirt / a jumper / trousers / shorts / shoes / + a coat / trainers / socks / underwear / a shirt / a jacket / jeans / pyjamas

Objectif culturel : Parler de ses vêtements

Objectif phonologique : intonation questions/réponses

Matériel : Clothes flashcards – CD Simply Kids 2

Durée	Organisation	Déroulement
4'	All	Rituels : Good afternoon everyone! What's the day today ? What's the weather like today ?
6'	All	Warming-up : Song : The Hockey Cockey
5'	All	Recycling (rebrassage- révision) : Get your cards and envelop. Pick up the right card and held it up when asked for. « I'm wearing... »
'	All to T. (?) T. to all.	Learning (apprentissage) : <u>Présentation de la nouvelle notion</u> <u>Appropriation de la nouvelle structure et de sa phonologie</u> x2
20'	one to one.	Re-acting (réinvestissement) : In pairs, you are going to dress them up. « Who are you ? » - I'm a boy. « What are you wearing ? » - I'm wearing trousers and a tee-shirt. I'm wearing trainers. Let's see what he's dressed like. (Check with your neighbour and swap) x4/5
5'	T. to all	(Evaluation /) Trace écrite / Culture : In your note book : stick up the boy and the girl.(1page each) Dress them up according to what I say. Stick the other pictures on a new page.
1'	T. to all	Rituels de fin de séance : Good bye for today! See you on!

Date : _____

Durée : _____

Classe : CM1

Niveau : 3

Objectifs :

Matériel :

Organisation	Déroulement
<p>5' Rituel</p>	<p>① Chant de Noël (O Christmas tree) ② Discriminatio phonétique (p. 23)</p>
<p>10' Rebrassage/réactivation des connaissances</p>	<p>① Dictée de nombres de 0 à 100.</p>
<p>5' Présentation d'un lexique ou d'une nouvelle structure langagière</p>	<p>① Présentation de flashcards et fixation à \neq endroits de la classe.</p>
<p>10' Appropriation du lexique ou de la structure langagière</p>	<p>♦ Répétition individuelle ou collective ♦ Vérification de la compréhension - Ils écoutent et agissent.</p> <p>① / équipe de 2 "Listen and go to..." ② Collectivement "Point to..."</p> <p>- Ils écoutent et parlent.</p> <p>① Right or wrong</p> <p>♦ Aide à la compréhension ① What's missing?</p>
<p>8' Pratique communicative d'entraînement</p>	<p>① Choose and say (1 jeu d'images / 2)</p>
<p>5' Fin de séance</p>	<p>① Sing a song "The sailor and the sea" (p. 23)</p>

Titre de la séance	Cadre européen CECR	Objectif de communication : ● Expression/ compréhension ● orale/écrite	Objectif linguistique: ● lexical ● grammatical ● phonologique	Supports	Déroulement
Séance 1	Connaître des mots familiers et des expressions très courantes issus de la vie quotidienne : les membres de la famille	Expression orale : donner la composition de sa famille, se décrire	Objectif linguistique : Mother, father, sister, brother, grand parents. Objectif grammatical: I have got	Flash cards sur la famille Arbre généalogique des Simpsons	1) Portrait d'une famille : what do you see ? This is the mother, the father... Apport du voc par l'enseignant 2) Apport des flash cards : i see the mother and the son... 3) Jeu: what is missing 4) Apport de la structure: have you got/ I have got, I haven't got → L'enseignant demande d'abord, puis les élèves entre eux
Séance 2	Connaître des mots familiers et des expressions très courantes issus de la vie quotidienne : les membres de la famille	Expression orale : parler de sa propre famille Compréhension écrite : associer une courte description à son personnage	Objectif linguistique : reprise du vocabulaire de la séance 1+ aunt, uncle, cousin Objectif grammatical : I have got	Flash cards sur la famille	1) Rappel des mots vus en S.1. par un bingo 2) Séparation de la classe en 2 groupes : un à l'écrit : associer un personnage à une description écrite, l'autre à l'oral pour parler de sa famille : d'abord tous ensemble puis en binôme. Un enfant demande : have you got brothers or sisters ? L'autre lui répond en faisant une phrase Puis inversion 3) En commun, rappel de la question et des réponses possibles
Séance 3	Connaître des mots familiers et des expressions très courantes issus de la vie quotidienne : les membres de la famille	Expression orale : Décrire une famille	Objectif linguistique : Voc des S1 et S2	Flash cards famille Mots cachés	1) Rappel du vocabulaire vu par un touch and say 2) Séparation de la classe en deux groupes : l'un à l'écrit avec mots cachés, l'autre à l'oral : se poser des questions et parler de sa famille. 3) Echange 4) Trace écrite sur les membres de la famille + have you got dans la partie grammaire
Séance 4	Connaître des mots familiers et des expressions très	Compréhension orale :	Objectif linguistique :	Flash cards,	1) Rappel des séances précédentes 2) Apport du vocabulaire par les flash cards : mimer pour bien faire

	<p>courantes issus de la vie quotidienne : les membres de la famille</p>	<p>Comprendre un énoncé court</p> <p>Expression orale : décrire un personnage à partir d'une photo</p>	<p>young, pretty, big, small, tall, little, old.</p> <p>Objectif grammatical: she is, he is, it is</p>		<p>comprendre la signification de chaque mot.</p> <p>3) What is missing ?</p> <p>4) Binôme : chaque groupe reçoit une carte, et doit décrire le personnage/ Entraînement à l'oral, puis passage des groupes qui le souhaitent. Validation par les autres</p>
Séance 5	<p>Connaître des mots familiers et des expressions très courantes issus de la vie quotidienne : les membres de la famille</p>	<p>Expression orale : Décrire un personnage en utilisant le bon pronom personnel</p>	<p>Objectif linguistique : young, pretty, big, small, tall, little, old.</p> <p>Objectif grammatical: she is, he is, it is</p>	<p>Flah cards Exercice</p>	<p>1) Rappel des adjectifs vus en S4 grâce aux flash cards</p> <p>2) Partage de la classe en deux groupes : associer les adjectifs aux dessins puis colorier Pendant ce temps, le 2^{ème} groupe est à l'oral : chaque enfant reçoit une carte, les autres posent des questions pour trouver de qui il s'agit</p> <p>3) Echange</p> <p>4) Trace écrite sur les adjectifs</p>

MY MUM

SÉANCE 5



Fiches imprimables

• Pour le maître :
documents 10, 16, 17, 18 & 19

• Pour les élèves :
documents 17 & 18



Fichiers audio

Pistes 3, 6 & 7

Objectif

Identifier les pronoms personnels *he* et *she*.

Apprentissage

PHASE 1 LECTURE DE L'ALBUM MY DAD

En guise d'introduction, le maître propose une nouvelle lecture de l'album (🎧 Piste 3).

PHASE 2 DÉCOUVERTE DU PRONOM PERSONNEL SUJET HE

Une sélection de phrases extraites de l'album est écrite au tableau (document 16). Le maître lit les phrases et demande aux élèves de montrer quels sont les mots qui désignent le papa. Ces mots sont entourés au tableau. On notera que *my dad* peut être remplacé par *he*.

PHASE 3 PRÉSENTATION DE L'ALBUM MY MUM

Le maître lit le texte de l'album ou le fait écouter en montrant les illustrations puis laisse les élèves s'exprimer en français afin de dégager la situation d'énonciation mais également les similitudes entre les deux albums (🎧 Piste 6).

PHASE 4 DÉCOUVERTE DU PRONOM PERSONNEL SUJET SHE

Le maître distribue un texte formé d'extraits de *My Mum* (document 17), les élèves entourent les mots désignant la maman. Une correction collective est menée au tableau.

La photo des deux personnages (document 18) et leur texte respectif (documents 16 et 17) sont affichés au tableau. Ils permettent l'identification des pronoms personnels sujets masculin et féminin.

PHASE 5 DISCRIMINATION AUDITIVE

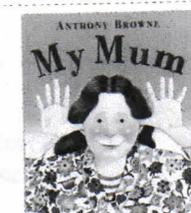
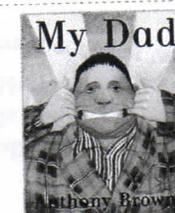
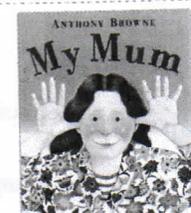
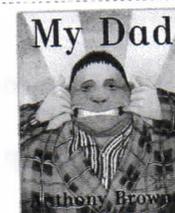
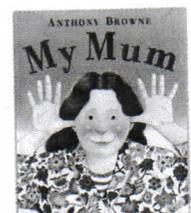
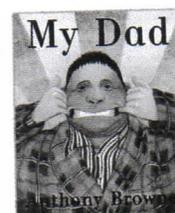
Le maître propose des énoncés de type : *He can run, she can eat, she can fly, he can climb, he can swim, she can jump, she can run, he can eat, he can fly, she can swim* (🎧 Piste 7).

Selon le cas, les élèves montrent l'image du papa ou de la maman (document 18).

**He's all right, my dad.
My dad's a great dancer.
My dad can eat like a horse.
He can swim like a fish.
My dad's as big as a house.
He's as soft as my teddy.
I love my dad.
He loves me!**

Doc. 16 : Extraits de *My Dad*

She's nice, my mum.	She's nice, my mum.
My mum's a fantastic cook.	My mum's a fantastic cook.
My mum can sing like an angel.	My mum can sing like an angel.
She can roar like a lion.	She can roar like a lion.
My mum's as soft as a kitten.	My mum's as soft as a kitten.
She's as tough as a rhino.	She's as tough as a rhino.
I love my mum.	I love my mum.
She loves me!	She loves me!

Doc. 17 : Extraits de *My Mum*Doc. 18 : *My Dad* & *My Mum*

HE CAN



HE CAN



JAMES

Doc. 10 : Guessing game (personnages masculins)

PHASE 6 COMPRÉHENSION ORALE

GUESSING GAME

Différents personnages sont affichés au tableau (documents 10 et 19). Le maître lit le prénom des personnages, en donne la prononciation correcte puis en décrit un. Les élèves nomment le personnage décrit.

Dans un second temps, l'activité peut être menée par un élève.

PHASE 7 TRACE ÉCRITE

L'enseignant écrit au tableau : *I love my dad. He loves me ! et I love my mum. She loves me !*

Les élèves collent les deux images (document 18) et copient en dessous le texte correspondant.

SHE CAN



SHE CAN



MARY

Doc. 19 : Guessing game (personnages féminins)

Annexe

LANGUES VIVANTES A L'ÉCOLE PRIMAIRE

CYCLES 2 (CE1) et 3

PREAMBULE COMMUN

OBJECTIFS

Durant les quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue et les consolider afin de construire une compétence de communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. **Ces deux niveaux constituent le socle commun de connaissances et de compétences en langues vivantes étrangères.** A l'école primaire, c'est l'acquisition du niveau A1 qui est visée.

Le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère est de 54 heures. Cet horaire peut se décomposer en trois séances hebdomadaires de 30 minutes ou deux séances de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode. En outre, le projet d'école peut prévoir l'organisation d'un enseignement plus intensif de la langue étrangère en concentrant, par exemple, les séances d'enseignement et des activités de réactivation sur un nombre plus limité de semaines. Certaines de ces activités peuvent être conduites par des locuteurs natifs, dans le cadre de classes linguistiques ou d'un projet pédagogique dans la langue étudiée.

Le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école. L'élève développera ainsi sa sensibilité à la diversité culturelle. En effet, il est essentiel de donner à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue vivante, de lui permettre de devenir un citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà.

A l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue a trois objectifs prioritaires :

- développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral.

Cet enseignement tient compte dans ses objectifs, comme dans la méthodologie utilisée, de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives, de leurs centres d'intérêt, de leurs habitudes de travail et des difficultés de la langue vivante étudiée.

Les activités proposées exploitent de façon systématique et méthodique les capacités auditives du jeune enfant, encore relativement ouvert à des réalités sonores nouvelles. Elles développent le plaisir qui accompagne la découverte d'une autre langue et valorisent les progrès. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation en situation de la langue.

Au CE1, ces activités peuvent notamment être conçues dans la continuité de celles qui, dès le début du cycle 2, ont permis à l'élève de prendre conscience des réalités sonores du français et de développer ses capacités de segmentation. Les séances, courtes et fréquentes, sont liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe qui se caractérisent par l'association du dire et du faire et non

par une étude réflexive de la langue. La priorité est donnée à l'oral, à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production. Cela implique une exposition régulière à la langue. Un premier contact avec l'écrit n'est cependant pas à exclure si la situation langagière l'appelle et le justifie. L'évaluation formative, effectuée par l'enseignant de la classe et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicite des attitudes, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Formulée de façon résolument positive, elle porte exclusivement sur les capacités orales.

Au cycle 3, cet enseignement vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune élève. Il a également pour objectif la construction des connaissances linguistiques qui confortent cet usage. Il permet enfin l'acquisition de connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays où cette langue est parlée.

LE SOCLE COMMUN

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* élaboré par le Conseil de l'Europe hiérarchise les compétences en langues selon une échelle de six niveaux allant de A1 à C2.

Le **niveau A1**, dont la maîtrise est attendue en **fin de cycle 3**, constitue la première partie du socle commun. La deuxième partie du socle (niveau A2) fera l'objet d'un apprentissage au collège (palier 1 du programme de collège). Dans cette configuration, le socle recouvre la totalité du programme de l'école et la totalité du palier 1 du collège (A2).

Le tableau des connaissances et capacités ci-dessous (A1 – niveau de l'utilisateur élémentaire) permet d'établir une parfaite continuité avec le collège (niveau A2) puisque dans les deux cas la priorité est donnée à l'oral. L'interaction orale, en particulier, est première au début de l'apprentissage puisque, selon un processus naturel, c'est par le va-et-vient constant entre compréhension et production en situation de dialogue que l'élève va peu à peu construire les bases d'une compétence de communication.

PROGRAMME

Le descripteur A1 du Cadre européen a été adapté à des enfants d'âge scolaire et prend en compte les entrées qui structurent le socle commun, notamment les connaissances et les capacités. Chaque langue concernée fait apparaître dans son programme une progression entre le cycle 2 (CE1) et le cycle 3.

• CONNAISSANCES

Par une pratique active de la langue qui sollicite la mémoire, l'élève est amené à acquérir les connaissances premières dans le cadre d'une progression définie par l'enseignant en référence à une logique d'apprentissage propre à chaque langue.

Cette progression prend en compte ce qu'on peut connaître de la difficulté relative de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et

de la phonologie, mais aussi la nécessité et la possibilité d'installer rapidement, notamment au CE1, les automatismes qui serviront de levier pour la suite des apprentissages, en référence aux obstacles les plus fréquemment constatés dans chaque langue.

Les capacités mises en œuvre pour communiquer nécessitent la mobilisation des connaissances linguistiques et culturelles, dont l'acquisition en milieu scolaire ne peut se faire au seul hasard des textes ou des situations. C'est grâce à un apprentissage rigoureux et progressif que l'élève va peu à peu élargir et consolider son bagage linguistique et sa connaissance d'une culture différente de la sienne. Cet apprentissage ne peut se faire qu'au prix d'une exposition suffisante à la langue et d'une pratique régulière de celle-ci. À l'oral notamment, où le discours est fugace, ces conditions sont essentielles pour familiariser l'oreille à des sonorités et des rythmes nouveaux.

1 - Phonologie

La composante phonologique de la langue vivante doit être une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. On sensibilisera l'élève aux principaux rythmes, phonèmes et schémas intonatifs par des activités spécifiques et c'est par mimétisme, si l'imprégnation de l'oreille et les entraînements sont suffisants, que l'élève opérera des transferts en situation de production. En outre, le choix des énoncés doit permettre d'introduire de manière insistante les composantes les plus délicates du système phonologique de la langue apprise.

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines,
- l'imitation de rythmes différents,
- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives...),
- les jeux sur les sonorités de la langue.

Une écoute active favorise la capacité de reproduction intelligible d'un modèle oral. Pour ce faire, on aura recours :

- à l'audition de très brefs récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilitée par une structure répétitive et par des illustrations explicatives ;
- au repérage, au cours d'un récit entendu, de noms, de mots ou d'expressions connus de la classe avant l'audition.

Dans le domaine de la langue parlée, il est difficile de dissocier les composantes sonores de la langue et de les décliner dans le temps par priorité. Les schémas mélodiques, accentuels et rythmiques se conjuguent pour véhiculer le sens du message. Néanmoins, le flux sonore qui résulte de la combinaison de ces éléments étant difficilement maîtrisable par l'élève qui débute, il convient de veiller à accompagner le message, en réception, d'auxiliaires visuels, que ces derniers relèvent de la situation de classe vécue, du geste ou de l'iconographie.

Par ailleurs, avec l'introduction progressive de la langue écrite, le lien phonie-graphie est à prendre en considération et doit faire aussi l'objet d'activités spécifiques visant à créer une prise de conscience des régularités ou particularités de la langue sous ses formes écrite et orale.

2 - Culture et lexique

L'élève découvre et acquiert les éléments de base des thèmes culturels et champs lexicaux proposés au niveau A1 :

- la personne,
- la vie quotidienne,
- l'environnement géographique et culturel.

Il les découvre en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de la classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt des élèves, les divers événements qui rythment l'année scolaire et une ouverture sur l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés. Il repère alors des traits significatifs

des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale.

Le caractère authentique des acquisitions culturelles visées est assuré par l'observation de documents audio visuels, et l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication, de cartes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernés. Priorité est donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit.

Dans la continuité de la fin du CE1, l'élève va enrichir ses connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise et développer son bagage lexical.

3 - Grammaire

S'il n'est pas encore question, au CE1, d'une étude explicitée de la grammaire, l'élève acquiert toutefois progressivement le contrôle de quelques énoncés mémorisés permettant de communiquer et de s'exprimer à l'oral de manière simple sur des sujets qui le concernent et lui sont familiers. L'exposition régulière à la langue et son utilisation en situation donneront du sens aux acquisitions. Le programme de chaque langue fera apparaître les éléments fondamentaux à acquérir.

On poursuit au cycle 3, de façon méthodique, le travail de structuration des énoncés en situation dans le souci de toujours relier forme et sens. La maîtrise visée au niveau A1 est celle de la phrase simple sous ses différentes formes. Il n'est pas exclu cependant d'introduire quelques éléments de coordination (« et », « ou ») utiles pour des activités de langue basées sur une addition d'éléments ou un choix. L'objectif est bien celui de l'utilisation pertinente des formes élémentaires en contexte, y compris sous forme d'éléments mémorisés.

En fin de cycle 3, néanmoins, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage.

• CAPACITES

Un apprentissage centré sur des activités langagières de communication

Chaque séance de langue repose sur des situations et des activités qui ont du sens pour les élèves, suscitent leur participation active, favorisent les interactions et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle.

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) ou encore dans des activités ludiques pendant les heures de classe ou en dehors du temps scolaire (jeux de société, etc.).

Les activités orales de compréhension, d'expression et d'interaction sont prioritaires. La recherche de la correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer.

La programmation des activités de classe se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle, en tenant compte des connaissances culturelles et lexicales, grammaticales et phonologiques qui sont déclinées pour chaque langue en regard des situations de communication entrant dans chaque activité langagière. Ainsi, dans les cinq activités langagières, l'élève est progressivement conduit à communiquer en des termes simples, suivant les situations décrites dans la colonne « capacités » (voir le tableau ci-après).

Comme dans les autres apprentissages, la pédagogie en langue vivante s'appuie sur l'expérience concrète de la classe ou de l'environnement immédiat de l'élève. Cette proximité permet de développer la langue de communication immédiate dans sa dimension fonctionnelle : se présenter, demander de l'information ou en donner, renseigner un questionnaire... Mais on tire aussi parti de l'imaginaire, auquel l'enfant adhère de manière naturelle, en prenant appui sur des histoires ou des personnages de fiction. Ainsi, on aborde, même de manière modeste, la description et la narration (exemple : décrire des activités ou sujets familiers, raconter une histoire courte et stéréotypée ...).

Au niveau A1, l'apprentissage se caractérise par :

- la brièveté et la simplicité des énoncés,
- l'aide apportée par le maître dans la (re)construction du sens (reformulation, gestuelle, iconographie, ...),
- le recours à la reproduction de modèles (blocs lexicalisés, schémas morpho-syntaxiques),
- la copie de mots isolés ou de phrases.

• ATTITUDES

L'apprentissage d'une langue vivante concourt, comme les autres disciplines, à la découverte d'espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains. L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer. L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes.

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent aussi prêter leur concours à cet enseignement et à cette ouverture sur le monde.

Un entraînement régulier et méthodique

Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux, progressif et organisé en vue de l'acquisition, à l'issue du cycle 3, des capacités, connaissances et attitudes du niveau A1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Au cours de cet entraînement l'élève construit et met en œuvre des stratégies d'accès au sens et de production d'un message.

Comprendre, réagir et parler en interaction orale

L'élève aura pris l'habitude de :

- s'appuyer sur la situation de communication, les schémas intonatifs et les auxiliaires visuels, dont la gestuelle, pour déduire le sens d'un message,

- mobiliser des énoncés adéquats à la situation et à l'interlocuteur dans une succession d'échanges ritualisés,
- mémoriser des expressions courantes figées, pour indiquer qu'il a compris ou qu'il n'a pas compris, pour demander la répétition, pour exprimer ses goûts et ses sentiments,
- poser des questions simples,
- utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève,
- adapter l'intonation aux types d'énoncés,
- utiliser une gestuelle adaptée (codes culturels).

Comprendre à l'oral

L'élève aura pris l'habitude de :

- écouter et se concentrer sur le message,
- exercer sa mémoire auditive à court et à long terme,
- utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) pour trouver le sens de mots non connus, prédire, déduire le sens général du message,
- déduire un sentiment à partir d'une intonation,
- s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?),
- repérer les connecteurs élémentaires qui structurent le discours et identifier quelques repères chronologiques essentiels dans un récit ou un dialogue.

Parler en continu

L'élève aura pris l'habitude de :

- reproduire et mémoriser des énoncés,
- être audible,
- moduler la voix, le débit,
- recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment,
- mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles pour apprendre à décrire ou raconter.

Lire

L'élève aura pris l'habitude de :

- identifier le type de document,
- utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances acquises,
- reconnaître des mots isolés dans un énoncé ou un court texte,
- s'appuyer sur les mots outils, les structures simples,
- percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue,
- collectionner des écrits.

Ecrire

L'élève aura pris l'habitude de :

- recopier des mots et énoncés pour mémoriser l'orthographe et la syntaxe
- mobiliser des mots, des structures simples pour produire des phrases en s'appuyant sur une trame connue.

A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
Activités langagières	Capacités <i>Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :</i>	Connaissances		
		Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
		<p><i>Posséder :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement - quelques éléments culturels 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé - Reconnaître quelques faits de langue 	<p>Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue</p>
Comprendre, réagir et parler en interaction orale	<ul style="list-style-type: none"> - communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire : <ul style="list-style-type: none"> • se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé • répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats.) • épeler des mots familiers 	<p>Contenus culturels et lexicaux par exemple :</p> <p>La personne Le corps humain, les vêtements Sensations, goûts et sentiments</p>	<p>Le groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - le verbe : son accord avec le sujet - l'expression du temps : présent, passé, futur - le complément <p>Le groupe nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> - le nom et le pronom - le genre et le nombre - les articles - les possessifs - les démonstratifs - les principales prépositions - l'adjectif qualificatif : sa place, son accord <p>La phrase Type et forme de phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déclarative • interrogative • exclamative • impérative <p>• affirmative • négative</p>	<p>Phonèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue <p>Accents et rythme</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier - repérer et respecter l'accent tonique <p>Intonation</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés <p>Lien phonie/graphie</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'alphabet (selon les langues)
Comprendre à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre les consignes de classe - comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et distinctement - suivre des instructions courtes et simples - suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées 	<p>La vie quotidienne Les usages dans les relations entre personnes La maison Les animaux familiers Les habitudes alimentaires Les rythmes et les activités de la journée : famille, école, loisirs Quelques métiers Les couleurs et les nombres</p>		
Parler en continu	<ul style="list-style-type: none"> - reproduire un modèle oral - utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires - lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition - raconter une histoire courte et stéréotypée 	<p>L'environnement géographique et culturel Ville et campagne Quelques villes et pays : leur situation géographique Les drapeaux et monnaies Les fêtes et coutumes Des personnages, monuments et oeuvres célèbres Chants et comptines Contes et légendes : littérature enfantine</p>		
Lire	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) - se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel 			
Ecrire	<ul style="list-style-type: none"> - copier des mots isolés et des textes courts - écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles - renseigner un questionnaire - produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires - écrire sous la dictée des expressions connues 			

Anglais

L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire vise l'acquisition du niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Plus que jamais, il s'agit de permettre à l'élève de savoir utiliser la langue étudiée. Le descripteur A1 pose les limites de ces acquisitions.

Dans un premier temps, c'est en exposant l'élève à la langue orale et en privilégiant la communication orale, qu'on établira les bases d'un apprentissage. Un entraînement systématique et régulier s'impose si l'on veut habituer l'oreille des jeunes enfants à entendre des sons, des rythmes et des accents nouveaux et variés. Les formulations qui figurent dans les tableaux peuvent donner l'impression de privilégier la Grande-Bretagne. Il va de soi qu'on ne s'interdira pas d'exposer les élèves à la langue d'autres pays anglophones si des opportunités locales sont offertes (présence d'un assistant, d'un élève anglophone non britannique, partenariat ou échange, projet d'école spécifique...).

L'une des difficultés essentielles de l'apprentissage de l'anglais pour un francophone est le passage de la phonie à la graphie et de la graphie à la phonie. C'est la raison pour laquelle l'écrit est pratiquement absent des tableaux proposés pour le cycle 2 ; avant d'envisager un passage à l'écrit, l'élève doit s'être approprié les formes orales, à la fois en situation de compréhension et de production. Au cycle 2, une première étape de la production consiste en la reproduction d'énoncés en situation aussi authentique que possible. Peu à peu, au cycle 3, l'élève est progressivement exposé à la langue écrite lors d'activités de compréhension et de production.

I – Les activités de communication langagière

La compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire. C'est pourquoi les cinq types d'activité présentés sous forme de tableaux (cf. infra) constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication. Ce découpage rend possibles à la fois des objectifs d'apprentissage et la mesure des acquis (évaluation).

Les éléments constitutifs de chaque tableau

Chaque tableau présente une **activité langagière** (comprendre, réagir et parler en interaction / comprendre à l'oral / parler en continu / lire / écrire). Le degré de maîtrise attendu dans chaque activité langagière en fin du cycle 3 (A1) est défini par une phrase figurant en tête du tableau (exemple pour la première activité langagière : *l'élève sera capable de comprendre, réagir et parler en interaction orale en des termes simples et en utilisant des expressions élémentaires*).

La colonne des capacités décline des savoir-faire qui renvoient à des interventions, des textes ou des interactions que l'élève sera amené à recevoir ou à produire pour acquérir le niveau de compétence visé. Cette liste constitue une base pour que l'enseignant puisse bâtir des tâches à réaliser par les élèves.

La colonne des formulations illustre chaque capacité par des expressions, des phrases ou des textes relevant de formes de discours différents. Ceux-ci ne constituent pas une liste exhaustive des moyens d'expression que les élèves doivent comprendre ou auxquels ils peuvent recourir pour accomplir une tâche demandée. Cette colonne ne contient que des pistes correspondant au niveau attendu, sachant que ces fragments de langue ne prennent leur sens que dans de véritables énoncés en situation.

Les colonnes des connaissances (culture et lexique, grammaire et phonologie), fournissent des indications des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe) et culturels / socioculturels qui sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. Leur champ est délimité d'une part par la tâche à accomplir, d'autre part par le contexte situationnel (non fourni explicitement dans le tableau). Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel. Ainsi, culture et lexique sont-ils réunis dans la même colonne. Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions, de modes de vie et d'expression. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. Les capacités données dans la colonne de gauche définissent également des champs lexicaux en lien avec les situations de communication décrites. Toutefois, la répartition des contenus culturels et lexicaux à l'intérieur des différents tableaux n'est pas figée. Chaque domaine abordé intéresse potentiellement les cinq activités langagières. Il revient au professeur d'opérer des choix et d'organiser ces contenus en fonction de son projet pédagogique.

Il convient donc de lire chaque tableau de la façon suivante

- l'intitulé de chaque tableau spécifie un type d'activité langagière,
- la phrase sous l'intitulé indique le niveau de compétence langagière visé,
- la colonne des capacités sert de base pour bâtir des tâches que l'élève doit être capable d'accomplir à l'école élémentaire,
- la colonne des formulations donne des exemples ou amorces d'énoncés possibles,
- les colonnes des connaissances proposent les composantes linguistiques et culturelles au service de l'accomplissement des tâches.

Mise en garde

Les listes contenues dans les tableaux des activités de communication ci-après ne constituent pas un ensemble limitatif et l'ordre de présentation n'implique ni hiérarchie ni progression. Les exemples répertoriés sont présentés les uns après les autres par souci de clarté. Il convient par ailleurs de garder à l'esprit qu'un entraînement spécifique n'implique pas pour chaque élève une progression parallèle dans chaque type d'activité de communication langagière. Les élèves peuvent en effet progresser de façon différente, privilégiant tel ou tel type d'activité à certains moments de l'apprentissage, tirant profit du temps de latence dans tel ou tel autre. Il importe, dans tous les cas, de rechercher les occasions de combiner ceux-ci entre eux au sein de tâches plus complexes.

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale

L'élève sera capable de communiquer, en des termes simples et en utilisant des expressions élémentaires, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie (ces remarques s'appliquent à l'ensemble du tableau)
<p>Se présenter</p> <p>* ou se présenter dans le cadre d'un jeu de rôle</p>	<p>- Good morning / afternoon (children)!</p> <p>- Hello! Good morning / afternoon Miss / Sir.</p> <p>- What's your name? / Who are you?</p> <p>- Cinderella / I'm Cinderella.</p> <p>- How old are you?</p> <p>- Seven / I'm seven.</p> <p>- Where do you live?</p> <p>- In ... / I live in ...</p>	<p>- Good evening / good night.</p> <p>- My name's ...</p> <p>- I'm ten (years old) / I'm ten and a half.</p> <p>- When is your birthday?</p> <p>- In December / It's in December / on December 10th.</p> <p>- What's your mobile / phone number?</p> <p>- 01234567....</p> <p>- Where do you come from? / Where are you from?</p> <p>- From / I'm from</p>	<p>Les différentes manières de se saluer en fonction de l'interlocuteur et du moment de la journée</p> <p>L'âge</p> <p><i>I live</i> (bloc lexicalisé)</p> <p>L'anniversaire Les mois</p> <p>Moyens de communication</p>	<p>Pluriel irrégulier (<i>children</i>)</p> <p>WHAT? / WHO? BE (1^{ère} personne du singulier)</p> <p>HOW OLD? Nombres cardinaux</p> <p>WHERE? Préposition de lieu : IN</p> <p>WHEN? Prépositions : IN + mois / ON + date</p> <p>Préposition de lieu : FROM</p>	<p>Schémas intonatifs</p> <p>Rythme</p> <p>Bonne réalisation de la longueur et de la qualité des sons vocaliques (ex : /u/, /u:/, /i/ /i:/)</p> <p>Bonne réalisation des diphtongues (ex : /ei/ <i>name</i>, <i>eight</i> ... ; /əʊ/ <i>old</i>, <i>phone</i>, <i>hello</i>)</p>
<p>Présenter quelqu'un</p>	<p>- This is Goldilocks. - Hello, Goldilocks!</p> <p>- And who's this? - Big Bear / This is Big Bear.</p>	<p>- Look at this photo, Peter!</p> <p>- Who's this?</p> <p>- This is my Mum / mother.</p> <p>- Oh, she's young! And who's this?</p> <p>- This is my brother, Neil.</p> <p>- How old is he?</p> <p>- He's eleven. And Emma and Louise are my twin sisters.</p> <p>- Oh, they're pretty!</p>	<p>Personnages de contes, albums, légendes.....</p> <p>La famille Description (<i>big</i>, <i>young</i>, <i>pretty</i>...)</p>	<p>Pronom démonstratif : THIS</p> <p>WHO? BE (3^{ème} personne du singulier)</p> <p>Pronoms personnels sujets : HE / SHE / THEY BE (3^{ème} personne du pluriel)</p>	<p>Bonne réalisation du h initial (ex : <i>hello</i> / <i>happy</i> / <i>how</i> ...)</p>

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
<p>Demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires :</p> <p>-accueil</p> <p>- prise de congé</p> <p>- souhait</p>	<p>- How are you today, Tasmin? - Fine, Liz. And you? - Very well, Tasmin, thank you!</p> <p>- Goodbye / Bye-bye children! - Goodbye / Bye-bye Miss / Sir!</p> <p>- Happy birthday / Merry Christmas / Happy New Year! / Happy Easter! - Thank you!</p> <p>- Atishoo! - Bless you!</p>	<p>- Hi Kate! Are you all right? - Oh hi, Karen! Yes, I am, thanks, but I'm a bit tired.</p> <p>- Cheerio, Colin! Have a nice weekend! - Thanks, Bob! You, too! See you on Monday!</p> <p>- Happy Valentine! - Thanks a lot!</p>	<p>Codes socio-culturels</p> <p>Fêtes calendaires</p> <p>Codes socio-culturels</p>	<p>BE forme interrogative (2^{ème} personne) Adverbes exprimant un degré : A BIT / VERY Conjonction : BUT</p> <p>Place de l'adjectif Impératif Préposition : ON + date</p> <p>Place de l'adjectif</p>	<p>Respect des formes pleines (ex. <i>Yes, I am</i>)</p> <p>Reproduction correcte des phonèmes spécifiques à l'anglais : (ex /ð/ <i>this, mother...</i> ; /θ/ <i>three, thanks...</i> ; /tʃ/ <i>cheerio, children</i>)</p> <p>Respect des formes contractées (ex : <i>I'm /you're /</i></p>
<p>Présenter des excuses</p>	<p>- You're late, Ron! - Sorry Sir / Miss!</p>	<p>- I'm sorry Miss / Sir I'm late! - Hurry (up)! Go and sit down!</p>	<p>Vie de classe</p>		
<p>Répondre à des questions et en poser sur</p> <p>- des sujets familiers</p>	<p>- What's your favourite colour / number? - Yellow! / Four.</p> <p>- What pets have you got? - (I've got) a cat / a dog.</p> <p>- Where's the bear? - (It's) in the garden / kitchen / bedroom.</p>	<p>- Have you got any pets? - Yes, I've got two cats and a guinea pig. And you? - I've got a dog.</p> <p>- Look at the haunted house! Where's the ghost? - (It's) behind the wardrobe. - And, where's the pumpkin? - (It's) under the table. - And where's the spider? - (It's) on your bed!</p> <p>- Hello, Tom, where are you going? - To the park. And you? - To the swimming-pool.</p>	<p>Chiffres Couleurs</p> <p>Animaux familiers</p> <p>La maison Halloween</p> <p>Quelques lieux dans la ville</p>	<p>HAVE GOT : 2^{ème} personne forme interrogative / 1^{ère} personne forme affirmative</p> <p>WHERE? Préposition : IN Article défini : THE Prépositions de lieu : ON / BEHIND / UNDER</p> <p>WHERE? Présent en BE+ING (2^{ème} personne forme interrogative)</p>	<p>Accent des polysyllabes (ex : <i>favourite...</i>)</p> <p>Bonne réalisation des plosives à l'initiale (ex : <i>two, pet, cat, table...</i>)</p> <p>Réalisation du /h/ initial (ex : <i>haunted house, hello</i>)</p>

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
	- Look at this beautiful chocolate cake, children! - Yummy! / Yummy! - And what about a glass of carrot juice? - Yuk!		Onomatopées Nourriture Boissons	Place de l'adjectif WHAT ABOUT + GN? Noms composés	
Répondre à des questions et en poser sur - des sujets familiers (suite)	- What's the day today? - Monday.	- Do you like handball? - Yes, I do but I prefer football. - Ugh! I don't like football. - What's your favourite sport? - I like swimming. - Can I have a chocolate ice-cream please? - Certainly! - How much is it? - 90p. - Chris, what's the weather like today in London? - It's sunny! And what's the weather like in Paris? - It's windy / cloudy ... - What time is it / What's the time, children? - (It's) half past ten, Miss / Sir. - Already ! So, it's break time.	Jours de la semaine Sports <i>I prefer</i> (bloc lexicalisé) Onomatopées Argent La météo Capitales et villes L'heure L'école	LIKE au présent simple (1ère personne du singulier formes affirmative et négative / 2ème personne forme interrogative) Conjonction : BUT CAN I + BV (permission) HOW MUCH? WHAT TIME?	Intonation montante sur les questions « fermées » (ex : <i>do you like handball?</i>) Intonation descendante sur les questions « ouvertes » (ex : <i>What's the time, children ?</i>)

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
- des besoins immédiats.	<p>- Coke or apple-juice? - Coke, please.</p> <p>- Here you are. - You're welcome! - Thank you.</p> <p>- How many cards have you got, Rowan? - Ten, Miss / Sir. - Well done! You're the winner!</p>	<p>.</p> <p>- Can I have a blue pen / a pair of scissors / some glue....., please Miss / Sir? - Help yourself!</p> <p>- Can I have the red bird, please? - Here you are! - Thanks. Can I have the blue cat, please? - Sorry, I haven't got it!</p> <p>- Can I clean the board ? - Yes, but be quick!</p> <p>- Can you repeat, please? - All right.</p>	<p>Boissons et nourriture</p> <p>Matériel de classe</p> <p>Animaux Couleurs Formules de politesse</p> <p>Vie de classe</p>	<p>CAN I + BV (permission)</p> <p>Déterminants : A / THE / SOME ...</p> <p>HAVE GOT : forme négative / 1^{ère} personne du singulier Pronom personnel complément : IT</p> <p>CAN YOU + BV</p>	
Epeler des mots familiers		<p>- What's your e-mail address? rudolph@santasnet.co.uk - Can you spell it, please? -R-U-D-O-L-P-H.</p>	<p>Moyens de communication L'alphabet</p>	<p>CAN YOU + BV</p>	<p>Bonne prononciation des lettres de l'alphabet</p>

A1 - Comprendre à l'oral

L'élève sera capable de comprendre ce qu'il entend, si les termes sont simples, les expressions élémentaires
et si l'interlocuteur parle lentement et distinctement

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Comprendre les consignes de classe	Sit down! Stand up! Be quiet! Come here! Don't run! Repeat! Shut / Open the door / your eyes! Take a red pencil. Let's play a game / sing a song! Come on, join in! Time to go! Slowly, please.	Are you ready to play / work / listen ? Fold / colour / stick / draw... Give me a / the / your Show me a / the / your Take your pencil case. Point to Louder, please / Can you speak louder, please?	Vie de classe : actions, matériel, activités	Impératif (affirmatif et négatif) Déterminants : A / THE Adjectif possessif : YOUR	Repérage des segments de sens Repérage du schéma intonatif (descendant ou ascendant) Repérage des mots accentués
Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes relatifs à soi-même, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement	Excellent! Great! Good boy / girl! I'm Bob. I'm seven. I live in York.	You're doing very well! Carry on! Try again! Stop it, will you? I'm from Cardiff. I live in a flat with my parents. I've got a brother, Luke; he's seven. I can play cricket. Circle my photo. - I'm Lisa. For breakfast, I have milk and cereal. - I'm Sean, I have toast and marmalade. - We're Sarah and Mark. At the weekend, we have bacon and eggs. He's got blue eyes and short dark hair. He's got a moustache but he hasn't got glasses. He's wearing a tie and a hat. What's his name?	Vie de classe : encouragements et félicitations Réprimande Grandes villes britanniques La maison La famille L'âge Les sports Le petit déjeuner La description physique Les vêtements	BE / HAVE présent / 1ère personne du singulier PRESENT SIMPLE : 1ère personne du singulier, forme affirmative (<i>live / have</i>) CAN (capacité) Adjectif possessif : MY Indénombrables (<i>toast</i>) Conjonction : AND Prépositions : FOR / AT Pronom personnel sujet 1ère personne du pluriel : WE HAVE GOT Pronoms personnels 3ème personne du singulier Indénombrables (<i>hair</i>) Conjonction : BUT Adjectif possessif : HIS / (HER) Présent en BE+ING Place de l'adjectif	Identification de la valeur expressive d'une intonation (joie, colère ...) Réduction vocalique : identification de la présence de formes faibles : - formes contractées des auxiliaires (ex : <i>I've got</i>) - déterminants : <i>the / a / an / some</i> - prépositions : <i>at / from ...</i> - pronoms personnels et adjectifs possessifs - conjonctions : (ex : <i>bacon and eggs</i>) Identification de la forme faible dans <i>he's, what's</i>

A1 - Comprendre à l'oral (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Suivre des instructions courtes et simples	Hands up /down! Nod your head! Clap your hands! Shake your arms!	Bend your knees! Put your finger ... in the air / on your head / on your nose Throw the dice. Miss a turn. Turn the card over. Pick up a card. Start from the post-office. Go straight on along High Street. Turn left and walk past the school. Then, turn right. Alice / Ron lives at number 14. Colour her / his house.	Parties du corps Verbes d'action Jeux de société La ville	Impératif Prépositions : IN / ON Adverbes : LEFT / RIGHT / STRAIGHT ON Prépositions : FROM / ALONG / PAST / AT Adjectifs possessifs : HIS / HER	Identification de la réalisation /z/ du morphème « s » du pluriel dans <i>hands, knees.</i>)
Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées	One, two, Buckle my shoe, Three, four, Knock at the door, Five, six, Pick up sticks, Seven, eight, Lay them straight, Nine, ten, A big fat hen. Once upon a time, there was a little girl named Little Red Riding Hood. One day, she put on her red coat, took a basket full of biscuits and walked across the forest to her grandmother's...	Icy Wincy Spider climbed up the water spout. Down came the rain and washed poor Wincy out. Out came the sun and dried up all the rain. And Incy Wincy Spider climbed up the spout again. Here's Robin Hood. He lived a long time ago, in Sherwood Forest. And this is Maid Marian. She was Robin's girlfriend.....	Comptines Chansons Héros de contes et légendes	Prétérit simple affirmatif (blocs lexicalisés) Prépositions et particules adverbiales : UP / DOWN / OUT Prétérit simple affirmatif (blocs lexicalisés) Le génitif	Le rythme de la phrase Les diphtongues (ex : <i>rain, down, came, dried, spider...</i>) Identification de la réalisation /s/ du morphème {s} du pluriel dans <i>biscuits</i>

A1 – Parler en continu

L'élève sera capable de s'exprimer en utilisant des termes simples et des expressions élémentaires, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Reproduire un modèle oral	Red jelly, green jelly. Fish and chips. Rain, rain, go away Come again another day.	Today is Tuesday, October 11th, 20--. Beans on toast. Sausage and tomato. Cheese and biscuits. Hickory dickory dock, The mouse ran up the clock, The clock struck one, The mouse ran down, Hickory dickory dock. She sells seashells on the seashore.	La date Nourriture Comptines Chansons L'heure Tongue-twisters (virelangues)	Nombres ordinaux de 1 à 31. Indénombrables : <i>toast</i> Prétérit simple (blocs lexicalisés) Prépositions et particules adverbiales : UP / DOWN	Respect des formes faibles Accent de polysyllabes Rythme Bonne segmentation Reproduction correcte des phonèmes spécifiques à l'anglais
Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour : - se décrire - décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires	I'm Corentin. I'm seven. I live in Vieuxbourg.	My name's Louise. I'm nine. I'm French. I live in Villeneuve. I've got a cat. I like handball On Wednesdays, I play basketball and on Saturdays I go swimming.	Identité Goûts Les jours de la semaine Sports et loisirs	Pronom personnel sujet <i>I</i> BE / HAVE GOT (1ère personne du singulier) Présent simple / 1 ^{ère} personne du singulier (<i>I live / I like</i>) Préposition de temps : ON + jour Conjonction AND Présent simple (1ère personne du singulier)	Bonne réalisation des plosives à l'initiale et réalisation plus faible en finale Bonne réalisation du morphème du pluriel
Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition		Miss a turn. Count from one to ten. Go back to number six. Draw two legs and three arms. Hello Jane! How are you? This is a photo of my school. And this is my teacher, Mr / Mrs / Miss Smith... I live near my school. I walk to school every day.	Jeux de société Préparation d'un envoi avec Webcam L'école Codes socio-culturels (<i>Mr / Mrs / Miss+ nom</i>) Préparation d'un envoi avec Webcam	Impératif Prépositions et particules adverbiales : BACK / TO / FROM Nombres cardinaux Préposition : NEAR Présent simple affirmatif (1ère personne du singulier)	Schémas intonatifs adaptés Liaisons pertinentes (fluidité) Bonne réalisation de la longueur et de la qualité des sons vocaliques Bonne prise en compte des diphtongues

A1 - Parler en continu (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Raconter une histoire courte et stéréotypée		This is Hilda the giraffe. On Monday, she went to the market and she bought an apple. On Tuesday, she went to the market and she bought an apple and a pear. On Wednesday, she went to the market and she bought an apple, a pear and an orange. On	Fruits Animaux <i>She went / bought</i> : blocs lexicalisés	Préposition de temps : ON + jour Conjonction AND Déterminants : A / AN / THE	

A1 – Lire

L'élève sera capable de comprendre des énoncés et des textes brefs et simples

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Lien graphie-phonie
Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) -lettres, cartes postales, messages électroniques -prospectus / pages Web -questionnaires		Listen and tick / Tick or cross / Circle / Number / Put the pictures in the right order / Read and match / Draw Dear Tahar / Best wishes / Love from... Dear Corentin, I'm in London with my school. We visited the Tower, had a picnic in St James's Park and fed the pigeons in Trafalgar Square. Love from, xxx Jamie The Tower of London. 1 March – 31 October : Tuesday – Saturday : 09.00 – 17.00 Sunday : 10.00 – 17.00 1 November – 28 February : Name : First name : Age : Date of birth : Address :	Consignes et instructions Codes socio-culturels / formules de politesse Londres Monuments célèbres Quelques monuments et musées célèbres L'identité	Impératif Conjonctions : AND / OR Déterminant : THE Préposition : FROM Adjectif possessif : MY BE au présent Prétérit	Prendre en compte la dimension phonologique dans une activité de lecture permet de : - découvrir quelques régularités dans les liens phonie/graphie et graphie/phonie * le <r> final (ex : <i>dear / order / Trafalgar...</i>) * le morphème {-s} (ex : <i>James's / pigeons / apples / chips...</i>) * lettres muettes (ex : <i>listen...</i>) * le digraphe <ea> et ses diverses réalisations phoniques : /i:/ (<i>read / beat / tea...</i>) , /iə/ (<i>dear</i>), /ei/ (<i>steak</i>)

A1 - Lire (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Lien graphie-phonie
-comptines, chansons		Jelly on a plate Wibble, wobble, Jelly on a plate.	La maison La nourriture	Préposition de lieu : ON	* allongement de la voyelle par présence d'un <ɹ> graphique (ex : <i>order / burger / Marmite...</i>)
-recettes		Mix flour, a pinch of salt and 75g of sugar. Beat 3 eggs. Add them to the flour. Add milk. Fry the pancake, toss the pancake...	La nourriture	Impératif	* Influence d'une double consonne sur la longueur de la voyelle qui précède (ex : <i>jelly / wobble / eggs / toffee / apples...</i>)
Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel		Come to my birthday party on Saturday, November 20th. Bring music. Bonfire Night! Fireworks at nine o'clock. Toffee-apples, sausages...	Les fêtes calendaires La date (jours / mois) L'heure	Préposition de lieu : TO Prépositions de temps : ON / AT Impératif Nombres ordinaux (date)	- segmenter un énoncé - retrouver le schéma accentuel et le rythme d'un énoncé déjà maîtrisé à l'oral
-menus		Steak and kidney pie / Fish and chips / Cornish pasty / Cheese burger / Chicken curry / Vegetarian lasagne / Hamburger and fries / Pancake and syrup / Strawberries	Habitudes alimentaires Cuisine britannique, américaine,	Conjonction : AND	- éviter que l'introduction de l'écrit n'entraîne une régression de la prononciation
-liste de courses		Orange juice 2 apples 6 eggs Marmite Tea Coke	Nourriture et boissons		
-enquête, tableau à double entrée,		What's your favourite animal / colour / sport ...?		WHAT? Adjectif possessif : YOUR Place de l'adjectif	
-cartes et plans		Cinema / Restaurant / Hotel / Park / Swimming pool / Town hall England / Wales / Scotland / Ireland / the Thames / London	La ville Quelques repères géographiques		

A1 - Ecrire

L'élève sera capable de copier et produire des mots et énoncés brefs et simples

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Lien phonie-graphie
<p>Copier des mots isolés et des textes courts</p> <p>- salutations, souhaits</p> <p>-listes de courses</p> <p>- comptines, poèmes</p>	<p>- Hello. - Merry Christmas. - Love from....</p>	<p>- two apples, six eggs, two bottles of milk....</p> <p>Remember, remember, the fifth of November.</p> <p>Roses are red, Violets are blue, Sugar is sweet And so are you.</p>	<p>Cartes de voeux</p> <p>Les chiffres Nourriture</p> <p>Courts poèmes</p>	<p>Nombres cardinaux (1 to 12)</p> <p>Nombres ordinaux (date)</p> <p>BE au présent: 3ème personne du pluriel</p>	<p>Repérage de quelques régularités dans le passage de la phonie à la graphie et/ou de la graphie à la phonie :</p> <p>- le <r> final (ex : <i>Remember / November / Dover / sugar ..</i>)</p> <p>- le morphème { -s } (ex : <i>roses / violets / apples... </i>)</p>
<p>En référence à des modèles, écrire :</p> <p>- un message électronique simple</p> <p>- une courte carte postale</p> <p>- des formules magiques</p>	<p>- Merry Christmas / Happy New Year / Happy Birthday / Happy Valentine / Happy St Patrick's Day...</p> <p>Dear Mum and Dad, I'm in Dover. The castle is very big. It's sunny. Love xxx Manon</p> <p>Abracadabra One yellow rat Two green dogs Three blue cats Four red mice...</p>	<p>Les fêtes calendaires</p> <p>Codes socio-culturels Monuments anglais Météo</p> <p>Couleurs Animaux</p>	<p>BE au présent: 1ère et 3ème personnes du singulier Préposition de lieu : IN</p> <p>Place de l'adjectif épithète Le pluriel des noms Pluriel irrégulier (<i>mice</i>)</p>	<p>- lettres muettes (ex : <i>castle ...</i>)</p> <p>- les digraphes <ee> (<i>sweet, green</i>) et <ea> (<i>peas</i>) et l'influence sur la longueur du phonème /i:/</p>	
<p>Renseigner un questionnaire</p>	<p>- How many brothers and sisters have you got? - What are their names? - How old are they?</p> <p>- What pets have you got? - How many have you got?</p> <p>- What sports do you practise? - On what days do you practise them? - What other hobbies have you got?</p>	<p>La famille</p> <p>Les animaux familiers</p> <p>Les sports et loisirs</p>			

A1 - Ecrire (suite)

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2 (CE1)	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Lien phonie-graphie
<p>Produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires</p> <p>-jeu du portrait</p> <p>-bulles de BD</p>		<p>Hi! Hello! I'm a girl / boy. I've got blue eyes, short blond hair. I've got glasses. I like tennis. Who am I?</p> <p>- Ouch! / Wow! / Oops! / Quack, quack!.. - Hello! / Good luck / See you!...</p>	<p>Description physique</p> <p>Onomatopées</p>	<p>Présent simple 1^{ère} personne du singulier, forme affirmative BE HAVE GOT LIKE</p>	
<p>Ecrire sous la dictée des expressions connues (l'élève n'écrit que ce qui apparaît en gras)</p>		<p>(jeu de rôles : at the restaurant) - Waiter, please! - Yes, Sir. - Fish and chips, please. - Fish and chips. And for you Madam? - Chicken and peas. - Chicken and peas. All right. - Thank you.</p> <p>(jeu : course aux trésors / <i>treasure hunt</i>). - Bring me a blue ruler, a green pen, a yellow pencil case, ...</p>	<p>Nourriture et boissons</p> <p>Matériel de classe Les couleurs</p>	<p>Le pluriel des noms Coordination AND</p> <p>Place de l'adjectif</p>	

II – Phonologie

Contrairement à une idée reçue, l'anglais n'est pas une langue facile pour les francophones. En effet, la segmentation syllabique de la chaîne parlée française s'oppose au caractère accentuel de la chaîne parlée anglaise dans laquelle les phénomènes de réduction peuvent poser des problèmes de compréhension.

A l'école, il s'agit, par un travail régulier, de **faire entendre** à l'enfant et de **l'aider à reconnaître, reproduire et produire** sons, rythme et intonations spécifiques à la langue anglaise. Ces capacités de reconnaissance, de reproduction et de production sous-tendent en effet les compétences de compréhension de l'oral et de l'expression orale.

A – Phonèmes.

Sons vocaliques

Savoir distinguer et reproduire :

- longueur :
 - /i/ (live) et /i:/ (knee)
 - /æ/ (cat) et /a:/ (are)
 - /ɔ/ (song) et /ɔ:/ (ball)
 - /u/ (put) et /u:/ (blue)
 - /ʌ/ (brother) et /ə:/ (girl)
- diphtongaison
 - /ei/ (play)
 - /ai/ (my)
 - /ɔi/ (boy)
 - /əu/ (toast)
 - /au/ (mouth)
 - /iə/ (hear)
 - /ɛə/ (pear)
 - /uə/ (poor)

Sons consonantiques

Savoir distinguer et reproduire les sons consonantiques les plus différents du français :

- les occlusives : /p/ (pen), /b/ (ball), /t/ (tea), /d/ (door), /k/ (cat), /g/ (good)
- dont les nasales, et en particulier /ŋ/ (finger, pink)
- les fricatives, en particulier : /θ/ (thank you), /ð/ (this), /h/ (haunted house)
- les affriquées : /tʃ/ (chips), /dʒ/ (jeans)
- rétroflexion du /r/ (red)

B – Rythme

Le rythme d'un énoncé en anglais dépend de trois facteurs :

L'accent de mot

Chaque mot anglais possède un **accent principal qui entraîne la réduction des syllabes inaccentuées**. Pris isolément, un mot est toujours accentué et la place de son accent ne varie pas. Chaque mot est donc à apprendre avec son accent.

Exemples : *difficult* /'dɪfɪkəlt/ ; *elephant* /'elɪfənt/ ; *delicious* /dɪ'liʃəs/ ; *father* /'fa:ðə/ ; *grandfather* /'grænd,fɑ:ðə/.

Un accent mal placé peut déformer totalement un message, voire le rendre inintelligible (*I'd like to see the dessert* /di'zə:t/ ≠ *I'd like to see the desert* /'dezət/).

L'accent de phrase

Les mots une fois placés dans une phrase, l'accent de certaines catégories de mots sera entendu en général plus clairement. Il s'agit des mots importants pour le message, donc principalement les noms, les adjectifs, les adverbes et les verbes. Les mots « grammaticaux » (articles, pronoms, auxiliaires, prépositions) sont en général inaccentués, sauf effet de sens particulier.

Le groupe de sens / groupe de souffle

Le groupe de sens est une unité grammaticale et n'est pas plus long que ce que l'on peut prononcer en une seule émission de voix (*On Wednesdays, I play basketball // and on Saturdays I go swimming.*)

C – Intonation

Il faut entraîner les élèves à recourir à deux schémas intonatifs principaux :

Un schéma descendant : ton de l'objectivité, de l'assertion, de l'affirmation neutre, des questions en WH-, des listes fermées :

- *What's your name?*
- *Stand up!*
- *My name's Sophie.*

Un schéma montant : caractère ouvert, idée d'inachèvement, ton amical :

- *Would you like some carrot juice?*
- *Have you got a pet?*
- *Goodbye!*

III - Contenus culturels et domaines lexicaux

1 – La personne

- Le corps humain
- Les vêtements
- Description (adjectifs qualificatifs)
- Les couleurs
- Sensations, sentiments, opinion, volonté

2 – La vie quotidienne

- La famille et la maison
- L'école : *uniforms, school rules, morning assembly*
- Les habitudes alimentaires : *fish and chips, steak and kidney pie, hamburger and fries, crisps, gravy, toast, marmalade, vegetarian (lasagne), curry...*
- Les animaux familiers (*pet animals, ex. gerbyls*)
- Sports et loisirs : *cricket, rugby, football, baseball, rounders*
- L'environnement urbain : *double-deckers, London taxis, yellow cabs (US), phone boxes, cottages, terraced houses, pillar-boxes*
- Les codes socio-culturels : manière de se saluer, de rédiger la correspondance, de répondre au téléphone...

3 – L'environnement géographique et culturel

- Les Îles Britanniques, l'Irlande, l'Amérique du Nord, voire l'Australie, le continent indien (si projet ou présence d'un assistant ou élève anglophone, par exemple)
- Fêtes calendaires : *Halloween, Guy Fawkes and Bonfire Night, Christmas, Boxing Day, St Patrick's Day*
- La vie sociale dans les pays anglophones : *shopping centres, restaurants, pubs, matches*
- Quelques institutions : la Famille Royale, le président ...
- Quelques monuments ou lieux célèbres, drapeaux
- Contes, comptines, chansons : quelques titres, personnages, auteurs
- Littérature de jeunesse classique et moderne : textes originaux ou leurs adaptations

IV – Syntaxe et morphosyntaxe

(la réflexion sur le fonctionnement de la langue en situation sera introduite en fin de cycle 3)

Le groupe verbal

- Pronoms personnels sujets
- L'impératif
- Le présent :
 - BE
 - HAVE GOT
 - Quelques verbes courants
- Le prétérit simple affirmatif de quelques verbes usuels
- Le modal CAN
 - Permission (*You can go now*)
 - Capacité (*Can you swim ? I can / I can't*)
- Les verbes à particules usuels (*sit down / stand up*)

Le groupe nominal

- Le nom commun :
 - Différence de nombre par rapport au français (*jeans, trousers*)
 - Le pluriel régulier
 - Quelques pluriels irréguliers (*children, teeth, feet, mice...*)
 - Quelques noms indénombrables (*toast, hair*)
- La détermination
 - Les articles : l'article zéro (Ø + nom singulier ou Ø + nom pluriel), *a / an* + nom singulier, *the* + nom singulier ou pluriel
 - Le quantifieur *some*

- Les adjectifs possessifs
- Les adjectifs démonstratifs (*this, that, these, those*)
- Les adjectifs numéraux cardinaux (1 à 100 ; *two thousand...* pour la date)
- Les adjectifs numéraux ordinaux (*the first ,..... the thirty-first*)
- Le génitif
- L'adjectif qualificatif :
 - place de l'adjectif épithète
 - pas de marque spécifique selon le genre et/ou le nombre (*a good boy / a good girl / good boys/ good girls*)
- Les prépositions
 - de lieu (*in/on/under/behind/in front of/at/from/to....*)
 - de temps (*in* + mois ou année / *on* + jour)
- Le pronom démonstratif *this*

La phrase

- Types et formes de phrases
 - Déclarative
 - Interrogative
 - Exclamative
 - Impérative
 - Affirmative
 - Négative
- Les mots interrogatifs : *what/who/where/when/how old/how many/how much*
- Quelques conjonctions de coordination : *and, or, but*

BAZELAIRE Elsa

Jeu et perspective actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes au primaire

Résumé :

L'utilisation du jeu en classe de langue s'est révélé être, depuis plusieurs années, un outil efficace pour susciter la motivation chez les apprenants. Parallèlement à cela, le Cadre Européen de Références pour les langues a ouvert la voie à une nouvelle ère didactique depuis 2001. En effet, l'approche actionnelle prônée par le C.E.C.R.L. a bouleversé les façons d'envisager l'enseignement et l'apprentissage d'une langue.

En conséquence, comment et dans quelle mesure l'utilisation du jeu qui est faite aujourd'hui, peut répondre aux objectifs fixés par ce nouveau cadre légal ? Le but de ce travail sera de tenter de trouver une réponse à cette question.

Mots clés : Langue étrangère, enseignement, jeu, perspective actionnelle.

Game and Action-oriented approach in the field of language teaching in primary school

Abstract:

The use of games, in the field of language teaching, has proved to be an efficient device to increase learner's motivation for many years. Meanwhile, the Common European Framework of Reference for Languages has been paving the way to a new era in didactics since 2001. Indeed, the new action-oriented approach promoted by the C.E.F.R.L caused a deep change in the representations of teaching and learning.

Thus, nowadays, how and to what extent does the use of games can match the objectives set by this new legal framework? The purpose of this work is to try to find an answer to that question.

Keywords : Foreign language, teaching, game, action-oriented action.