



HAL
open science

En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?

Charlotte Bour, Coline Hoyet

► To cite this version:

Charlotte Bour, Coline Hoyet. En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?. Education. 2012. dumas-00815424

HAL Id: dumas-00815424

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815424>

Submitted on 18 Apr 2013

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.



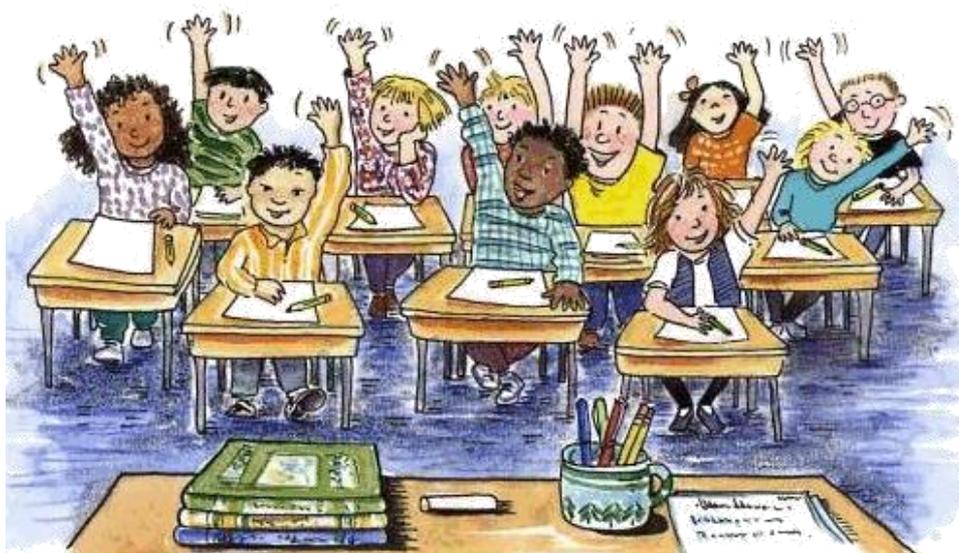
Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Mémoire de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011 - 2012

En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?



BOUR Charlotte- HOYET Coline

Directeur du mémoire : M. DREYFUS

Tuteur du mémoire : P. MONJO

Assesseur : M. NIARFEIX

Soutenu en juin 2012

Résumé :

L'engagement et la réussite de l'élève dans l'apprentissage d'une langue étrangère vont largement dépendre de sa motivation. L'enseignant a donc la lourde tâche de favoriser cet apprentissage par la mise en place de séances de langue attrayantes qui encouragent toujours plus l'élève à s'engager. L'utilisation du jeu comme support d'apprentissage semble être une approche intéressante pour susciter le goût et le plaisir d'apprendre une langue vivante étrangère et en faciliterait donc son apprentissage à l'école primaire. Le jeu est un outil majeur étant à la fois facteur de motivation, porteur de sens et permettant de rendre l'élève actif et acteur de ses apprentissages. De plus, il est un vecteur de communication puissant favorisant les échanges et les interactions des élèves entre eux.

Comme tout support pédagogique, le jeu présente des limites et a du mal à se faire une place au sein de la société française comme véritable outil au service des apprentissages. Il apparaît parfois comme contraignant pour l'enseignant, pose la question de l'évaluation et de la place accordée à l'écrit.

Mots clés : Anglais, jeu, motivation, apprentissage, langue vivante, pédagogie, support ludique.

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| Introduction | p.4 |
| <u>I) Le jeu</u> | p.6 |
| a) <u>Qu'est-ce que le jeu ?</u> | p.7 |
| b) <u>Différentes approches du jeu</u> | p.11 |
| c) <u>Les quatre régions métaphoriques du jeu</u> | p.12 |
| d) <u>Le jeu et les Instructions officielles : un rôle encore indéfini</u> | p.14 |
| <u>II) Apprendre l'anglais par le jeu</u> | p.18 |
| a) <u>En quoi le jeu est-il source de motivation ?</u> | p.18 |
| 1. Les avantages potentiels du jeu | p.18 |
| 2. Le jeu est un instinct chez l'enfant | p.19 |
| 3. Le jeu est un vecteur de communication | p.22 |
| 4. Le jeu a une portée culturelle | p.25 |
| b) <u>Les limites de la pédagogie du jeu</u> | p.26 |
| 1. Le jeu dans la société française | p.26 |
| 2. Le jeu : un outil parfois contraignant pour l'enseignant | p.28 |
| 3. Comment évaluer ? | p.29 |
| 4. Quelle place accorder à l'écrit ? | p.33 |
| c) <u>Quel compromis adopter ?</u> | p.35 |
| <u>III) Comment mettre en place le jeu en classe d'anglais ?</u> | p.37 |
| a) <u>Avant, pendant et après le jeu : l'aspect pratique d'une mise en place réussie</u> | p.37 |
| 1. Avant le jeu : l'importance d'une organisation millimétrée | p.37 |
| 2. Pendant le jeu : veiller à créer une atmosphère propice au jeu | p.37 |

| | |
|--|------|
| 3. Après le jeu : un moment de bilan | p.39 |
| 4. Les difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face | p.40 |
| b) <u>Notre expérience en stage de responsabilité</u> | p.41 |

| | |
|-------------------------|------|
| Conclusion | p.58 |
|-------------------------|------|

| | |
|----------------------------|------|
| Bibliographie | p.60 |
|----------------------------|------|

Annexes

Introduction :

L'année dernière, nous avons consacré notre TER à la question centrale de la motivation en classe de LVE, qui constituait selon nous un facteur essentiel suscitant l'intérêt et l'engouement des élèves et des enseignants. Le thème de la motivation avait particulièrement attiré notre attention en tant que futures enseignantes mais également en tant qu'anciennes élèves. En effet, nous avons pu nous-mêmes être confrontées à des situations de classes particulièrement motivantes ou au contraire totalement décourageantes. Ce sujet nous concernait donc directement. De par sa subjectivité, la question de la motivation n'a pas été simple à traiter. En effet, ce qui motive certains élèves ne motive pas forcément les autres. A travers nos recherches et la mise en place d'un questionnaire, nous avons constaté que la notion de plaisir intervenait massivement mais qu'un bon nombre d'élèves étaient conditionnés par une certaine opinion de la société française selon laquelle le travail doit être douloureux et le plaisir et l'investissement ne peuvent que nuire à leurs apprentissages. Les élèves prennent donc rarement plaisir à apprendre. De plus, nous avons constaté que l'apprentissage d'une LVE était souvent mis de côté par les enseignants et que beaucoup d'élèves étaient démotivés et découragés face à cette discipline. Ce constat alarmant nous avait amenées à effectuer de nombreuses recherches sur les façons de susciter la motivation chez les élèves et avons dégagé trois pistes de recherche : le jeu, l'oral et le sens donné aux apprentissages.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur l'utilisation du jeu en classe de langue et de préciser ses atouts mais également ses limites d'un point de vue pédagogique. L'apprentissage d'une langue par le biais d'activités ludiques nous a paru être une évidence et une manière d'enseigner qui nous a semblée intéressante d'analyser. Lors de nos stages en responsabilité, nous avons mis en place diverses situations de jeux car nous pensons qu'elles conditionnent l'enthousiasme et la motivation des élèves et qu'elles permettent d'accroître leur participation orale et leur sens de la communication. De plus, le jeu constitue pour nous, futures enseignantes, une source considérable d'exploitations.

Nous avons axé notre mémoire sur la problématique suivante : **En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?** Dans un premier temps, nous avons tenté de dégager différentes définitions du jeu en nous appuyant sur diverses

sources, puis nous sommes intéressées à son évolution à travers les instructions officielles depuis 1989, date à laquelle l'apprentissage précoce des langues apparaît au sein des programmes. Nous nous sommes également interrogées sur l'apprentissage de l'anglais par le jeu en dégagant d'abord ses avantages mais aussi ses limites d'un point de vue pédagogique pour tenter de trouver un compromis à adopter. Enfin, nous avons trouvé intéressant, dans le cadre d'un mémoire professionnel, de faire part de notre expérience pratique où nous avons mis en place des activités ludiques dans le but d'enrichir, d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses et de mesurer l'impact du jeu sur l'envie et le plaisir que prennent les élèves à apprendre l'anglais.

Nous partons donc de l'hypothèse que le jeu, mis au service de l'apprentissage, est un outil majeur dans l'apprentissage de l'anglais à l'école. Il est facteur de motivation et permet d'accroître la communication orale. De plus, il est pour l'enseignant une formidable source d'exploitation. Nous nous sommes posé un certain nombre de questions qui nous permettront d'aiguiser nos recherches et de répondre au mieux à notre problématique : Qu'est-ce que le jeu ? Quelle place occupe-t-il dans l'apprentissage des langues aujourd'hui ? Comment le mettre en place pour qu'il constitue un outil d'apprentissage efficace ? Quelles connaissances reste-t-il chez l'élève, une fois le jeu terminé et l'enthousiasme retombé ? Le jeu est-il suffisant à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Les enfants ont-ils besoin de plus pour réussir à fixer les notions ? Peut-on jouer en apprenant ? Apprendre en jouant ? Quelle(s) démarches(s) pédagogique(s) adopter ?

Le travail qui suit se base sur des recherches théoriques et expérimentales et met en relief les innombrables atouts du jeu mais aussi ses limites. Il démontre ainsi que le jeu ne peut être l'unique entrée dans la langue étrangère.

I) Le jeu

Le jeu fait partie intégrante de l'univers de l'enfant et c'est pour cette raison qu'il est une source de motivation puissante. Mais quelle place occupe-t-il aujourd'hui à l'école ?

Nous avons tout d'abord tenté d'établir une typologie des jeux, afin de dégager les différentes façons de les classer en fonction des objectifs visés. Nous nous sommes basées sur un ouvrage de David Allen ainsi que sur deux manuels : *Join Us* et *Hullabaloo*. David Allen, dans son ouvrage *Découvrir l'anglais par le jeu* (1991), les classe selon les catégories de la langue, il distingue donc les jeux de chiffres, de lettres, de vocabulaire, de structures et de découverte de la culture anglo-saxonne. Cependant, chaque jeu présenté peut facilement être adapté à toutes les catégories. Par exemple le jeu *BINGO* (permettant l'apprentissage des chiffres) a été revisité et modifié pour permettre de travailler les lettres de l'alphabet.

Haydée Silva, dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue* (2008), classe les jeux en fonction des accessoires utilisés. Ainsi, elle conseille aux enseignants d'utiliser les dés pour travailler les chiffres, des accessoires sonores pour travailler la prononciation et les boîtes pour travailler autour de l'interrogation et ainsi créer un certain « suspens » auprès des élèves. Elle cite encore de nombreux autres accessoires que nous choisissons de ne pas exposer car ils ne correspondent pas à des élèves de niveau A1. De plus, la diversité des supports déjà disponibles ou à fabriquer est telle, que les énumérer dans leur intégralité nous serait impossible.

Dans le manuel *Join Us*, les activités ludiques sont pour la plupart orales (dialogues, jeux de rôle...) et introduisent de nouvelles notions ; elles se combinent donc avec la progression que l'enseignant souhaite suivre. Il n'y a pas de distinction entre les différentes disciplines, une interaction en classe peut faire intervenir à la fois le vocabulaire, les chiffres, les structures... mais reste cohérente avec le niveau des élèves à chaque moment de l'année.

Le manuel *Hullabaloo* est le moins riche en termes de jeu et de typologie. En effet, deux sortes de jeux seulement sont présentés et se répètent à chaque séquence avec quelques modifications néanmoins afin de les adapter à la progression suivie par l'enseignant.

Face aux nombreuses critiques du jeu à l'école, nous avons été amenées à le définir de façon plus claire et à nous poser un certain nombre de questions : quelle est sa place dans la société d'aujourd'hui ? Qu'en disent les instructions officielles ? La France est-elle prête à le

considérer comme un outil d'apprentissage ou sera-t-il encore considéré comme synonyme de frivolité ?

a) Qu'est-ce que le jeu ?

Nous avons tout d'abord tenté de définir le jeu et avons rapidement été confrontées à la difficulté que présente cette tâche car il n'existe pas de définition unique et cadrée. Jacques Henriot écrivait dans son ouvrage *Sous couleur de jouer, La métaphore ludique* (1989) : « Le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir ». H. Silva vient appuyer la citation précédente en ajoutant que « le jeu [...] est un phénomène complexe, et toute parole sur le jeu doit être conçue comme une œuvre sociale de désignation et d'interprétation » (*Le jeu en classe de langue*, p.14). De nombreux théoriciens du jeu, provenant de champs disciplinaires divers, notamment de la philosophie, de l'anthropologie, de la psychopédagogie, de la psychologie ou du monde de la conception des jeux, ont proposé des définitions du jeu qui se recoupent et divergent selon l'approche adoptée. Notre but n'est pas de considérer toutes les définitions proposées, mais de nous pencher sur certaines définitions et théories du jeu qui éclaireront notre recherche. Nous avons tout d'abord exposé les définitions de jeu les plus courantes, que nous pouvons trouver dans les dictionnaires :

Selon *Le Lexique 2002 du professeur des écoles*,

Le jeu, ce n'est pas la facilité mais une tension positive vers la maîtrise des situations, vers la construction des compétences. Longtemps, seule l'école préélémentaire utilisa le jeu comme médiateur pédagogique. L'école primaire reconnaît aujourd'hui au jeu des qualités heuristiques. Les jeux de société employés jusqu'alors sont investis d'une valeur opératoire au service des apprentissages spécifiques (2002).

D'après le dictionnaire LAROUSSE, le terme de jeu renvoie à une :

- Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu.
- Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : Jeu d'adresse. Jeu télévisé. Jeux d'argent. Jeux de cartes. Tricher au jeu.

Roger Caillois, propose la définition suivante (CAILLOIS, Roger. *Les Jeux et les Hommes : Le Masque et le Vertige*, Gallimard, 1958) :

Le jeu [doit] être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. [...] Il n'existe que là où les joueurs n'ont envie de jouer et jouent [...] dans l'intention de se divertir et de fuir leur soucis, c'est-à-dire pour s'écarter de la vie courante. [...] Le jeu est [...] une occupation séparée, soigneusement isolée du reste du monde, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu. [...] Il est une activité incertaine. Le doute doit demeurer jusqu'à la fin sur le dénouement [et il] consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites de la règles [...] Le jeu n'a pas d'autre sens que lui-même. (p. 36-39)

En français, le terme de jeu recouvre donc de nombreux sens. Dans d'autres langues, plusieurs termes peuvent désigner ce que nous exprimons par le mot jeu. En anglais par exemple, les termes *game* et *play* renvoient à des aspects différents du jeu : *play* est considéré comme une activité plus libre et moins organisée que *game*. Nous retrouvons cette distinction chez le psychanalyste Winnicott pour qui il n'y a que deux grands types de jeux: les jeux libres (*playing*) et les jeux plus organisés (*game*). Il est impératif de souligner que le terme de « jeu libre » ne signifie pas que les joueurs ne sont confrontés à aucune règle ni contrainte. Nous poursuivons notre analyse et retenons certains extraits d'ouvrages ou des interviews regroupées dans les Cahiers pédagogiques n°448- Décembre 2006, numéro consacré à la définition du jeu et à son utilisation en classe. Gilles Brougère, dans *Parlons-nous vraiment de la même chose ?*, précise que le mot « jeu » possède plusieurs définitions et qu'il existe différents niveaux de signification. Il ne relève donc pas d'une essence commune. Le jeu peut renvoyer à :

- un matériel
- des principes ludiques relatifs à un système de règles
- une activité à laquelle on se livre quand on joue (niveau de signification qui est l'objet de son livre *Jouer/Apprendre*)

D'après lui, il y a cinq critères du jeu si on le considère comme une activité à laquelle on se livre quand on joue :

1. Le second degré : donner une signification différente à un mot ou à une expression car on a conscience que l'on fait semblant (ex : jouer à faire la bagarre).

2. La présence d'une décision : la décision d'entrer dans le jeu et de jouer mais aussi les décisions liées au jeu. Le jeu et le second degré existent tant que le joueur décide de poursuivre le jeu.

3. La règle : elle donne de la consistance à cet univers de second degré et est le résultat de la décision, de l'accord des joueurs. Elle n'a pas l'aspect contraignant d'une loi.

4. La frivolité/ l'absence de conséquence de l'activité : objectif qui ne vise rien d'autre que l'activité elle-même. Cet aspect renvoie au caractère gratuit du jeu.

5. L'incertitude : on ne sait pas où le jeu nous mène contrairement à un rite.

Le jeu est une réalité sociale complexe et selon les pays, on le considère comme étant éducatif ou bien contraire aux apprentissages. L'auteur distingue les enseignants plutôt du côté préscolaire issus du « jardin d'enfants » pour qui le jeu est l'activité centrale par laquelle l'enfant apprend, c'est donc bien plus qu'un outil, c'est une façon d'être au monde et les enseignants du « côté français » d'après qui le jeu est présent du fait de l'âge des enfants mais doit disparaître au plus tôt. Il est considéré comme une valeur affective et sociale, mais aucun sens ne lui est réellement donné, il n'est pas considéré comme un outil. En France, il existe une volonté de maîtriser l'action et ses conséquences, le jeu est donc toujours transformé en exercice. Nous pensons que le mieux serait de considérer le jeu comme un outil, c'est-à-dire de situer son utilisation entre ces deux tendances.

A partir de ces définitions, nous avons regroupé les principales caractéristiques du jeu. Le jeu est donc une activité :

- Libre : les joueurs décident librement de s'engager dans un jeu,
- Délimitée dans le temps et l'espace (en classe le temps d'une séance par exemple)
- Fictive : le jeu se déroule en dehors de la vie réelle et courante,
- Réglée : le jeu comporte des règles qui lui sont spécifiques,
- Gratuite : le jeu est sans conséquences pour les joueurs,
- Incertaine : le déroulement et l'issue du jeu ne peuvent être connus à l'avance,
- Demandant une certaine implication de la part du joueur.

Les différents auteurs intervenant dans ce numéro pédagogiques se rejoignent sur l'idée que le jeu à l'école n'est jamais du même ordre de ce que l'on appelle le « jeu gratuit ». Selon Gilles Brougère, le jeu dans l'activité pédagogique est souvent une activité de second degré dotée de règles mais ne se définit pas comme frivole ou sans conséquences : le jeu à l'école tâche d'éviter le plus possible l'incertitude car il vise des objectifs à atteindre et en ce sens ne peut être considéré comme gratuit. Aussi, les élèves n'ont pas réellement l'occasion de prendre des initiatives ou de décider de quoi que ce soit. Les jeux éducatifs ou pédagogiques sont donc davantage des produits culturels qui associent à la fois les caractéristiques propres au jeu et à l'exercice scolaire. Le jeu à l'école n'existe pas vraiment au sens de loisirs mais au sens d'activités qui conjuguent ludique et éducation. Mauriras

Bousquet (1984, p.3) affirme que le « jeu comme activité gratuite meurt dès qu'on tente de le récupérer d'une façon ou d'une autre, et c'est ce qui condamne par avance, du point de vue ludique, la plupart des tentatives de jeux pédagogiques ». Cette idée rejoint ce qu'affirment les chercheurs interrogés dans *Les Cahiers Pédagogiques* : l'école utilise le jeu comme « l'habillage superficiel » d'une situation et en détruit donc tout contenu ludique. Il faut cependant admettre que cette opinion se vérifie davantage auprès des enseignants que des enfants : leur besoin inné de jouer les rend bien plus sensibles à l'aspect ludique. De plus, l'enfant n'est pas encore en mesure de comprendre la dualité sociale qu'il existe entre le travail et le jeu : pour lui, le jeu peut être apprentissage et le travail plaisir : « l'enfant, lui, prend les activités très au sérieux et les considère même comme plus fructueuses et enrichissantes que nombre d'exercices traditionnels. », nous dit Patrick Faugère, psychologue de l'Education Nationale. Il continue, dans son article paru dans la revue *Les Langues Modernes* (1994), en disant que « le jeu n'est pas le travail. Il mène au travail. [...] Il demande effort, discipline. Le jeu demande d'accepter des règles venant du dehors de soi, et par-là aide à acquérir la capacité de vivre en groupe, de coopérer ». Claude Hagège partage ce point de vue attestant que « le jeu est pour l'enfant une source de joie, de créativité et de réussite, il est origine et préparation des activités de travail ; il est aussi introduction aux formes sociales de la vie. [...] Il faut exploiter le bonheur enfantin de jouer en le mettant au service de l'apprentissage ». Il fait aussi intervenir la notion de plaisir et de motivation qui, selon nous, est une condition essentielle à tout apprentissage.

La définition du jeu relève d'un combat permanent entre ce que nous appelons jeu gratuit et jeu éducatif qui sont, pour la plupart des auteurs cités ici, deux concepts opposés même si la frontière les séparant est parfois mince :

Apprendre l'anglais, est-ce un travail ou un jeu ? C'est un jeu puisqu'on se donne des règles et que l'on est de connivence, que l'on développe sa personnalité et sa relation au monde extérieur, que l'on fournit des efforts et qu'on fait preuve de persévérance. C'est un travail parce que le résultat se mesure dans la réalité. (Glossaire de la Didactique de l'Anglais)

Il est vrai qu'en tant qu'enseignants nous privilégions les jeux pour leurs objectifs d'apprentissage et non pour leur caractère frivole et gratuit. Cependant les jeux dits « gratuits » sont aussi très intéressants pour développer chez l'enfant des attitudes d'élèves comme l'écoute ou le respect des règles. Nous pensons donc que les deux formes de jeux sont à privilégier, chacune pour des raisons différentes.

b) Différentes approches du jeu

Dans le cadre de nos recherches nous avons constaté que bien souvent la notion de jeu était opposée à celle de travail. Le jeu est généralement synonyme de plaisir, de liberté et n'induirait aucune obligation ni contrainte à la différence du travail. L'utilisation du jeu en classe semble aller à l'encontre des pratiques scolaires habituelles et en ce sens a dû mal à s'imposer comme un support d'apprentissage solide et efficace. Cependant, de par la motivation de l'enfant et son plaisir suscité par le jeu, un bon nombre de pédagogues s'est penché, dès le début du 20^{ème} siècle, sur l'intérêt du jeu à l'école primaire. Le dossier du CRDP du Limousin *Le jeu dans la classe de langue* (2003), présente quelques-unes de ces approches.

En 1899, Karl Groos, psychologue allemand, défend l'idée que le jeu est un « préexercice » et en ce sens peut mener au travail dans la mesure où il existe un parallèle, un certain nombre de points communs entre ces deux notions tels que la rigueur, l'objectif à atteindre et les moyens mis en œuvre pour y arriver. Jean Château, spécialiste du jeu et de l'éducation de l'enfant, défend l'idée que le jeu se rapproche du travail et que ces deux notions ne sont pas indissociables puisque « le jeu forme l'esprit au travail », ainsi le jeu nécessiterait de développer les mêmes compétences que celles utilisées pour le travail à savoir le sérieux, la rigueur et la rentabilité. Dans le dossier *Le jeu chez l'enfant par Jean Château*, ce dernier précise que c'est en grande partie dans le jeu que l'enfant acquiert des attitudes indispensables pour le travail et des « valeurs » tels que le goût de l'effort et de la difficulté, le sens de la consigne, le respect des autres, le contrôle de soi, essentielles pour l'éducation. Néanmoins, il précise qu'il ne serait pas souhaitable de mettre en place une pédagogie uniquement basée sur le jeu dans la mesure où il serait « abstrait de la situation réelle » et ne produirait rien de durable. Selon lui, un compromis doit se mettre en place, le travail scolaire doit se situer à mi-chemin entre le jeu et le travail.

Nous nous sommes ensuite intéressées aux travaux de Célestin Freinet, pédagogue français, qui bannit le jeu en tant qu'activité pédagogique. D'après lui, « baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations ». Selon lui, l'éducation doit donner à l'enfant de véritables responsabilités. Il distingue le « jeu-travail » et le « travail-jeu » et consacre sa pédagogie sur ce dernier, c'est-à-dire, sur la mise en place d'un travail apportant autant de satisfaction que le jeu. Le « jeu-travail » serait, selon lui, une stratégie pédagogique élaborée par l'adulte. Les

militants pour la pédagogie Freinet pensent que ce n'est pas le jeu mais le travail qui est naturel à l'enfant et que si l'enfant se réfugie dans le monde du jeu c'est peut-être parce qu'il est exclu du monde réel. Bien qu'ils reconnaissent son caractère divertissant, le jeu n'est pas selon eux un véritable outil de travail et le rejettent comme fondement sérieux aux apprentissages.

Les approches actuelles sont, quant à elles, plus partagées et favorables à l'idée d'envisager l'utilisation du jeu en classe comme une activité ponctuelle faisant partie d'un apprentissage dans son ensemble. Ces approches recommandent l'utilisation du jeu en classe pour créer des situations vivantes et motivantes permettant de véritables interactions entre les élèves.

c) Les quatre régions métaphoriques du jeu

Haydée Silva, dans son ouvrage consacré à l'utilisation de jeu en classe, propose de catégoriser les différents usages que l'on en fait. Elle distingue quatre catégories qu'elle nomme les « régions métaphoriques du jeu » et qui renvoient aux différents sens attribués au jeu. Elle énonce tout d'abord le « matériel ludique » qui renvoie à des objets concrets utilisés pour jouer : les dés, les cartes... Elle invite le lecteur à se questionner sur ce qui est ludique et lui demande d'être vigilant car un objet utilisé pour un jeu peut ne pas être ludique en fonction de l'usage que l'on en fait ; de même qu'un support à priori extérieur au monde du jeu peut devenir très ludique. Il ne faut donc pas avoir d'idées préconçues sur les supports à utiliser mais plutôt se questionner sur la façon de les utiliser. La classe est selon elle un espace privilégié car tout peut servir de support à l'apprentissage d'une langue, ce qui permet également une diversification du matériel ludique. L'auteure insiste sur l'aspect esthétique des objets que nous choisissons d'utiliser en classe car les activités sont toujours empreintes d'une marque affective :

On se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé. (p.15)

L'auteure admet ici que les supports esthétiques et les activités concrètes, que l'on s'approprié plus facilement, sont une aide précieuse à la mémorisation car feront appel à des souvenirs. De plus, nous savons qu'à l'école primaire, l'affect est très présent chez les élèves et peut constituer un outil pour le professeur qui doit s'en servir pour aider au mieux ses élèves dans leurs apprentissages. Aussi, l'enseignant doit veiller à attiser le désir et la curiosité des

apprenants, il doit pour cela élargir sa connaissance du corpus de jeux existants de manière à faire appel à diverses compétences, à favoriser les intelligences multiples et à profiter aussi bien du plaisir familier que du plaisir de découvrir.

La seconde catégorie que propose H. Silva concerne les « structures ludiques » : d'après elle, le statut ludique réside plus dans la valeur ou la signification des objets que dans les objets eux-mêmes. Un jeu est donc plus ludique par l'usage que nous en faisons que par sa spécificité de jeu. L'enseignant doit exploiter le matériel et doit pour cela maîtriser les différentes structures ludiques, ce qui implique pour lui une connaissance et une réflexion sur les quatre grands types de règles. Il y a tout d'abord les règles spécifiques à chaque jeu également appelées « règles classiques de jeux », ensuite il y a les règles que tout bon joueur respecte et qui permettent à l'enseignant d'orienter les élèves, de préserver la motivation, d'adapter les niveaux de difficulté et de gérer au mieux l'espace et le temps, puis il y a les règles singulières qui renvoient aux différentes manières de s'approprier un jeu. Ces règles davantage « personnalisées » permettent l'élaboration de stratégie. Enfin, il y a les règles générales, historiques et culturelles qui régissent tous les jeux (mécanismes, valeurs d'usage...), c'est ce que Gilles Brougère appelle la « culture ludique partagée ».

La troisième région métaphorique du jeu est le « contexte ludique » qui renvoie à la gestion du contexte dans lequel s'inscrit une activité ludique. Il peut également s'agir d'intégrer dans la situation de jeu des circonstances qui lui sont extérieures comme les variables socioculturelles, la spécificité de la situation à un moment donné et la manière dont le jeu s'inscrit dans la culture ludique, individuelle et collective. Le contexte ludique est l'occasion d'intégrer le rapport du jeu à l'histoire et à l'idéologie d'un contexte d'enseignement précis en explorant par exemple les stéréotypes. Cette région métaphorique renvoie également à la création d'une atmosphère propice au jeu, aspect que nous développerons dans notre troisième partie.

Enfin, « l'attitude ludique » correspond à la dernière catégorie énoncée par H. Silva et renvoie à « la disposition d'esprit du joueur par rapport aux limites spatio-temporelles établies par le jeu ». Cette « disposition d'esprit » semble donc être la condition pour accepter et respecter les règles telles qu'elles sont établies, pour se donner entièrement à l'activité d'apprentissage avec intérêt, enthousiasme et pour être en mesure d'accepter la défaite. Sans attitude ludique, le jeu se réduit donc à une activité ou à un exercice classique. Il nous a semblé pertinent de souligner que l'attitude ludique est un comportement subjectif et qu'en ce sens il ne pourra être programmé ou commandé. L'enseignant doit donc être en mesure d'accepter ou du moins de comprendre le refus de se plonger dans un jeu, de même qu'il doit

accepter l'attitude ludique quand elle est présente et donc ne pas trop « freiner » les élèves dans cet élan même si cela comporte certains inconvénients comme le bruit engendré.

d) Le jeu et les Instructions officielles : un rôle encore indéfini

Passée l'enfance, le jeu devient un outil qui peine à trouver sa légitimité. Au XXIème siècle, le jeu devient selon H. Silva un « argument de promotion » et commence à apparaître dans les textes pédagogiques et didactiques. Afin d'aiguiser nos recherches, nous nous sommes intéressées à ce que préconisent les textes officiels en matière de jeu à l'école élémentaire. Pour cela, nous avons choisi de remonter jusqu'en 1989, date à laquelle l'apprentissage précoce des langues apparaît dans les programmes. Il ne s'agit pas là d'être exhaustives mais simplement de comprendre les évolutions de cet enseignement et leurs principales raisons.

Les différents dispositifs successivement mis en place pour fixer les modalités de l'enseignement des langues vivantes à l'école en font un enseignement cadré et très centré sur la notion de plaisir et de motivation. En France, l'apprentissage d'une LVE à l'école élémentaire a fait l'objet de nombreuses expériences. En 1989, au vu des résultats plutôt positifs, le ministère de l'Éducation Nationale propose d'officialiser un dispositif appelé « expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire », souvent désigné par le sigle **EPLV** pour « Enseignement Précoce d'une Langue Vivante ». La circulaire du 6 mars 1989 cadre et définit les finalités de ce dispositif : il sera envisagé dans les classes de CM1 et CM2 et doit essentiellement favoriser l'apprentissage des langues vivantes au collège. Il s'agit, précise le texte, de les préparer sur les plans linguistique, psychologique et culturel ; cet enseignement principalement oral fera l'objet d'« une initiation au service d'un apprentissage ultérieur ». La circulaire ne parle pas clairement de jeu mais affirme dans sa rubrique « Priorités pédagogiques » :

Connaître une langue, c'est d'abord être capable de comprendre un message parlé et de s'exprimer verbalement. L'enseignant mettra donc l'accent sur la langue orale, mise en œuvre dans des situations de communication attrayantes pour des enfants de cet âge et variées.

Il est donc question de rendre cet apprentissage attrayant pour que les élèves éprouvent le plaisir d'apprendre ; aucune piste n'est toutefois donnée à l'enseignant sur les façons de mettre en place des séances attractives. La circulaire du 14 juin 1989 précise aux enseignants

les recommandations méthodologiques et pédagogiques à adopter pour l'enseignement d'une LVE :

Les activités langagières ne seront ni plaquées, ni stéréotypées mais exigées par des situations vivantes, amusantes, frappantes et faciles à retenir ; l'oreille, la parole, le geste, trouveront à s'y exercer, grâce à des récitations, des dialogues, des sketches à jouer, des imitations, des chants, des jeux, etc.

Nous voyons que le terme de « jeux » apparaît ici plus clairement et que l'accent est porté sur l'amusement et le plaisir au service de l'apprentissage. C'est la circulaire du 6 septembre 1991 qui marque une étape importante : le dispositif est renommé « EILE » (Enseignement d'Initiation d'une Langue Étrangère) et après deux années d'expérimentation, veut apporter de nouveaux éléments de réflexion et de clarification concernant la finalité et la méthodologie de cet enseignement. La notion d'initiation est réaffirmée et s'oppose désormais à celle de sensibilisation. L'apprentissage d'une LVE à l'école élémentaire se caractérise maintenant par sa fonction de motivation et par l'association du dire et du faire. Les séquences de langues vivantes doivent faire :

[...] alterner sur un rythme rapide des activités contrastées et complémentaires - activités orales, manuelles, corporelles, écrites - où varient, les canaux d'information (tâches de reconnaissance, phase de réception-reproduction, exécution d'actions), les capacités sollicitées (aptitudes cognitives, sensori-motrices, sensibilité, imagination), les attitudes requises (attention, détente), les rythmes (mouvement, repos...). (...) Dans un apprentissage où entre nécessairement une part de simulation et d'artifice, on veillera en permanence à rechercher des situations qui suscitent des échanges verbaux naturels dans lesquels les élèves puissent se sentir acteurs à part entière de ce qu'ils disent.

Ces premiers textes de cadrage donnent des conseils méthodologiques centrés sur les notions de plaisir, de motivation, de stimulation des enfants en proposant la mise en place d'activités ludiques. L'objectif est d'intéresser les élèves et de les engager pleinement dans les activités afin qu'ils prennent goût à cet enseignement. Ces diverses situations mises en place seront le moyen d'attirer l'attention, de travailler les compétences et de familiariser l'enfant aux structures langagières. Ce type de fonctionnement est très nettement suggéré, même si les termes « jeu » ou « ludique » ne sont pas encore tout à fait affirmés. De nouveaux textes voient le jour en 1995, dans la circulaire du 3 mai et un changement de stratégie s'opère : il est désormais question de sensibiliser les élèves aux LVE dès le CE1. Au cycle 3,

l'apprentissage des langues est désormais une discipline à part entière. Cet apprentissage doit être construit en fonction de compétences à atteindre, et s'appuie sur une progression méthodique. La nature de cet enseignement conserve ses caractéristiques propres afin de :

[...] garder sa fonction d'ouverture, d'appel, d'éveil au désir et au plaisir de communiquer, il ne faut pas soumettre l'enfant à des exigences de performances très marquées. [...] À cet âge, le rôle du corps dans l'assimilation du langage paraît essentiel. Le langage est mis en scène et en action, en même temps qu'il est donné à reconnaître. Il est une prolongation naturelle ou la traduction d'une activité. [...] La première priorité est l'éducation de l'oreille et le développement de l'aptitude à la compréhension orale. Cet entraînement, conduit dans des situations souvent à **caractère ludique**, suscitant intérêt et activité de la part des élèves [...] ouvre la voie à l'expression orale.

Cette fois, l'aspect ludique est évoqué pour qualifier des situations d'apprentissage motivantes, on assiste donc à une évolution progressive de la notion de jeu. La circulaire suivante, publiée au BO le 2 juillet 1998, amorce une généralisation de l'enseignement d'une LVE dans les écoles primaires, dans les classes de CM2 et redéfinit les objectifs d'apprentissage : L'EILE devient « enseignement des langues étrangères » ou ELE. Cet enseignement doit contribuer à la formation globale de l'enfant : structuration des connaissances et de la pensée et prise de conscience d'une diversité culturelle. L'enfant est formé pour comprendre, communiquer dans des contextes qu'il connaît et qui font partie de son entourage proche :

La mise en situation des activités pourra s'appuyer largement sur la vie quotidienne mais aussi sur l'imaginaire et le jeu : la simulation, le jeu de rôle permettent de diversifier les contextes, d'entretenir chez les élèves le désir, la capacité et l'habitude de communiquer en langue étrangère.

Même si l'on assiste à une évolution progressive de l'enseignement des langues à l'école, les quelques pistes abordées dans les textes officiels sont encore trop insuffisantes pour permettre à l'enseignant de construire une progression cohérente et dynamique. Il faudra attendre la circulaire du 4 novembre 1999 pour voir apparaître plus clairement les contenus à enseigner et les objectifs langagiers à atteindre. Ce texte prévoit également d'étendre cet apprentissage à la classe de CM1 et propose des référentiels spécifiques à chaque langue. L'enjeu majeur de cette circulaire est de :

[...] préserver les approches ludiques les plus aptes à générer le plaisir de découvrir et d'apprendre à communiquer. La langue vivante est présentée en situation de communication orale (chansons, comptines, courts dialogues, saynètes, contes, courts récits, jeux...). [...] L'enseignant veille à

l'alternance des activités et à leur complémentarité, les élèves étant souvent sollicités pour s'exprimer oralement, agir ou réagir par écrit, participer à des jeux...

Les programmes 2002 (et ceux de 2007 spécifiques à l'enseignement des langues) définissent très clairement les connaissances et capacités attendues en fin de cycle et accorde une courte phrase sur la place et le rôle du jeu en classe de LVE :

Cette acquisition est favorisée par les jeux mettant les élèves en situation d'écoute et d'échanges réciproques et augmentant les occasions de prise de parole spontanée. [...] Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue [...] dans des activités ludiques dans ou hors du temps scolaire (jeux de société, etc.).

Les programmes 2008 sont les plus décevants pour ce qui nous concerne : un court paragraphe est consacré à l'enseignement des langues vivantes et en aucun cas il n'est question de jeu ou d'activités ludiques.

À travers l'évolution de l'enseignement des LVE dans les Instructions Officielles, depuis les premiers textes qui ont fondé un enseignement cadré des langues vivantes à l'école élémentaire et jusqu'aux programmes 2008, nous avons observé deux choses : premièrement, les objectifs en termes de compétences ont progressé de manière régulière vers un niveau de plus en plus exigeant, vers une rigueur et des contenus formels. Ensuite, les pistes pédagogiques destinées à l'enseignant sont restées assez libres mais basées sur la notion de plaisir, d'activité attrayante et motivante. Les moyens mis en œuvre doivent favoriser une approche ludique, non comme base mais comme outil majeur pour amener les élèves à comprendre, communiquer et agir dans une langue qui n'est pas la leur. Nous constatons cependant un certain recul de cette tendance dans les programmes en vigueur qui nous éclairent peu sur les attitudes à privilégier dans la mise en place de séances de langue.

En conclusion, nous pouvons affirmer que même si le jeu a été incontestablement instrumentalisé, il n'a pas encore totalement été problématisé : le jeu suscite un intérêt certain qu'il est difficile de transposer de manière concrète dans une situation d'apprentissage. Il nous suffit d'ouvrir un manuel quelconque pour se rendre compte que le jeu tel qu'il y est présenté n'a souvent rien de ludique.

II) Apprendre l'anglais par le jeu

a) En quoi le jeu est-il source de motivation ?

1. Les avantages potentiels du jeu

D'après Haydée Silva, le jeu, qu'il soit pédagogique ou non, présente trois grands avantages. Tout d'abord, les activités ludiques, en suscitant une grande motivation, développent en ceux qui jouent une volonté d'aller toujours plus loin et de se dépasser. Cette attitude de perfectionnement permet des avantages moteurs liés à la motricité fine ou globale. De plus, le jeu peut solliciter le corps, la sensibilité et l'affect et peut ainsi conduire à un comportement communicatif. De plus, le jeu présente des avantages affectifs puisqu'en endossant des rôles différents au sein de la situation de jeu (adversaire, coéquipier...), le joueur est en mesure de « dépasser [son] égocentrisme ». Par le biais du jeu, il apprend à gérer le travail d'équipe et l'opposition et apprend ainsi à suivre les principes propres à toute situation ludique : le respect mutuel entre joueurs, le respect des règles et conventions. Le jeu apparaît donc comme un outil de socialisation puissant. Le jeu a également des avantages cognitifs car il peut renforcer le travail de classification, d'ordination et de structuration de l'espace et temps, très importante aux cycles 1 et 2. Aussi, le jeu peut faire appel à des processus de résolution de problèmes par l'élaboration de stratégie personnelle ou collective, elle-même développant l'expression et la communication. Aussi, H.Silva précise qu'il est essentiel de former les enseignants à une utilisation consciente du jeu et de l'intégrer de façon cohérente dans une séquence d'apprentissage. En effet, le jeu permet davantage de liberté et en ce sens accorde une place à l'erreur qui doit être dédramatisée et exploitée en vue de favoriser au mieux l'apprentissage et dans une optique positive.

Le dossier du CRDP du Limousin traitant du jeu dans la classe de langue dégage également différents avantages du jeu dans l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire. Tout d'abord, le jeu permet de proposer une grande variété de situations motivantes, familières aux enfants et de modifier le rythme d'une séance en relançant l'intérêt des élèves dans la tâche. L'utilisation d'une approche ludique dans l'enseignement d'une langue favorise l'attention et l'implication des élèves et permet de faire participer les plus timides ou les plus anxieux d'entre eux. Les situations ludiques sont également l'occasion de faire répéter et

réutiliser de manière naturelle des structures ou du vocabulaire ainsi que d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation.

Il est important de remarquer que le jeu permet un changement de focalisation de l'objet d'apprentissage vers quelque chose de plus ludique et peut ainsi lever certains blocages chez les élèves. Grâce au jeu, l'enseignant peut décloisonner les disciplines en apprenant les tables d'addition ou de multiplication en anglais, en introduisant des jeux qui font appel à des connaissances en histoire, géographie ou sciences. Les exploitations sont nombreuses et ce décloisonnement peut être l'occasion d'utiliser l'anglais dans des situations concrètes qui ont vraiment du sens pour les enfants. Aussi, la mise en place d'activités ludiques permet de rendre l'apprentissage actif et d'apprendre avec les autres.

2. Le jeu est un instinct chez l'enfant

L'un des premiers facteurs de motivation chez les enfants est le jeu. Dans le jeu, l'élève est actif : il est mobilisé et tombe donc moins vite dans la lassitude et l'ennui. Les instructions officielles mettent l'accent sur la notion de plaisir et les activités ludiques essentielles pour atteindre cet objectif.

Susan Halliwell, dans l'ouvrage *Enseigner l'anglais à l'école primaire* (1995), tente d'identifier les instincts et les compétences innées des enfants et propose aux enseignants de les prendre en compte dans leurs méthodes d'enseignement afin de susciter la motivation et le désir d'apprendre chez les élèves. Ainsi, elle évoque « l'instinct du jeu » et affirme que « les enfants ont une tendance naturelle à tout transformer en jeu ». Le jeu a alors un rôle central dans les apprentissages car l'amusement suscite l'envie de communiquer, ce qui crée du plaisir et donc de la motivation.

L'importance du jeu est souvent négligée et ce n'est que depuis quelques années seulement que le jeu est considéré comme un outil d'apprentissage, pourtant il induit des comportements d'apprenant, de citoyen et de respect de l'autre qui seront indispensables à l'élève dans sa vie personnelle, scolaire et professionnelle. Lorsque les enfants jouent, ils ne font pas que se divertir, ils découvrent, partagent et apprennent. En effet, les activités ludiques permettent d'introduire des contenus linguistiques en mettant en scène un monde imaginaire dans lequel l'enfant se crée un personnage et est guidé par l'envie de gagner, très présente à cet âge-là. Le jeu permet également certains automatismes, comme par exemple « se

comporter en langue étrangère », c'est ce qu'affirme David Allen dans *Découvrir l'anglais par le jeu*.

L'instinct de jeu chez l'enfant est en ce sens une opportunité pour l'enseignant qui doit nécessairement l'exploiter dans ses séquences d'apprentissage. De plus, les jeux sont nombreux et peuvent être adaptés en fonction des connaissances et du public visés. L'ouvrage de David Allen est essentiellement destiné aux enseignants en langues vivantes étrangères et propose des activités ludiques orales ainsi qu'une progression à suivre : la présentation et l'explication du jeu, le jeu lui-même et la trace écrite du jeu qui résume les règles et institutionnalise les nouveaux savoirs.

Le jeu apparaît donc comme un moyen privilégié de véhiculer un contenu linguistique et permet également d'entretenir l'attention, l'intérêt et la motivation du groupe.

Afin de nous rendre compte de l'importance du jeu dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère, nous avons étudié la place que lui accordent les manuels. Nous avons remarqué que dans les manuels choisis le jeu n'est pas clairement mentionné, il est plutôt question d'activités. La notion de jeu est beaucoup plus explicite dans certains manuels de collège, par exemple nous pouvons lire à la fin de chaque chapitre « *Let's play* ». Nous avons choisi d'étudier de façon plus précise deux manuels de l'école élémentaire : *Join Us 2* (2006), ainsi que *Hullabaloo cycle 3* (2006).

Tout d'abord nous avons retenu *Join Us* car il suit une méthode anglaise basée sur la théorie des « intelligences multiples » et sur le TPR (Total Physical Response) qui associe le dire et le faire. Il convient tout d'abord de définir brièvement ces deux termes. Cette méthode différencie sept formes d'intelligence :

- l'intelligence linguistique qui se développe par le biais d'interactions orales (dialogues, exercices de lexique...);
- l'intelligence logico-mathématique sollicitée lors de la résolution de problèmes mathématiques et de raisonnement ;
- l'intelligence spatiale qui intervient lorsque les supports d'apprentissage sont des images ;
- l'intelligence musicale qui permet d'écouter et d'imiter un son, une intonation ;
- l'intelligence physico-kinesthésique développée lors d'activités physiques et pratiques comme le jeu par exemple ;
- l'intelligence interpersonnelle qui entre en jeu lors d'interactions sociales avec des pairs ;
- l'intelligence intrapersonnelle qui favorise la réflexion, l'introspection et le travail individuel.

Le TPR admet que la mémoire ne passe pas seulement par le cerveau mais par le corps tout entier, les activités proposées dans ce manuel prennent donc en compte un aspect « actif » de l'apprentissage. Le TPR est très motivant car l'élève intervient activement au sein de la classe (**Annexe 1**). Il faut souligner l'importance de la gestuelle et de la manipulation d'objets et/ou d'images qui offre un contexte non linguistique, afin que le discours devienne signifiant pour l'apprenant. Ainsi, l'élève établit des associations durables entre le lexique et l'action. D'après des recherches en didactique, le TPR s'est révélé être une technique très efficace pour captiver l'élève et pour le rendre actif au sein de la classe mais il est cependant issu du modèle anglais et donc très peu utilisé en France.

Ce manuel est conforme au cadre européen de référence pour les langues (CECRL) et propose de relier l'anglais à d'autres disciplines comme les mathématiques (**Annexe 2.1**), les arts, la musique (**Annexe 2.2**), les sciences (**Annexe 2.3**)... et d'éduquer l'élève à la socialisation (« *social development* »). L'apprentissage de l'anglais est donc relié à des matières transversales, ce qui peut être une opportunité pour l'enseignant en élémentaire qui peut ainsi en profiter pour introduire de nouveaux savoirs. Le cahier d'activités de l'élève est assez coloré, ludique et dynamique, il s'organise en différentes séquences classées par thèmes et propose en fin de séquence des exercices de révision et de rebrassage des connaissances et compétences acquises au cours de la séquence. Les supports d'apprentissage sont en grande partie audio-visuels (cassette audio, vidéo, flashcards...) afin de capter l'attention des élèves grâce à des supports moins « formels » comme le cahier ou le tableau par exemple.

Le manuel propose des activités dont le niveau peut être adapté à l'hétérogénéité des niveaux : pour chaque activité, des « *mixed ability activities* » apparaissent avec au choix le niveau facile et le niveau défi. Nous savons à quel point les défis peuvent être motivants pour les élèves et peuvent les pousser à dépasser toujours plus leurs limites dans l'apprentissage. Relever un défi est très valorisant aux yeux de l'enfant et lui donnera confiance en ses capacités.

Comme, nous l'avons mentionné plus haut, le terme de jeu n'apparaît pas clairement dans le manuel *Join Us*, ce qui démontre que cette notion est largement ancrée dans la pédagogie anglaise. Toutefois, les activités ludiques sont nombreuses : chant, dessin, théâtralisation (*role-play activity*)... et apparaissent uniquement dans le livre de l'enseignant ; l'élève n'a donc pas connaissance des activités de groupe prévues, ce qui peut créer en lui un effet de surprise particulièrement motivant.

Avec *Join Us*, c'est le programme scolaire lui-même qui devient un jeu et qui motivera les élèves dans leur apprentissage de l'anglais.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées au manuel *Hullabaloo*, une méthode française, dans le but de la comparer avec la méthode anglaise précédemment mentionnée. *Hullabaloo* regroupe treize « *projects* » à mener en classe pour apprendre l'anglais à l'école élémentaire, chaque « *project* » faisant l'objet d'une séquence.

Nous avons rapidement remarqué que la notion de jeu était beaucoup plus explicite que dans la méthode anglaise. En effet, le manuel français distingue clairement « *play* » et « *work* », ce qui illustre qu'en France nous avons sans cesse besoin de préciser que les enfants travaillent lors d'une activité. Aussi, nous avons constaté que le cahier de l'élève s'intitule « *workbook* » pour la méthode française et « *activity book* » pour l'anglaise, ce qui souligne une fois de plus les différentes approches du jeu en fonction des pays.

Dans *Hullabaloo*, les jeux sont présentés en fin de séquence afin de consolider les nouveaux savoirs. Contrairement à *Join Us*, les activités ludiques ne servent pas directement à l'acquisition de nouvelles connaissances. De plus, dans la méthode française les jeux ne sont pas très variés : il s'agit pour la plupart de jeux de parcours (type jeu de l'oie).

3. Le jeu est un vecteur de communication

A l'école élémentaire, les élèves montrent la nécessité de s'exprimer et d'échanger et c'est pour cette raison que l'enseignant doit en tirer avantage en proposant à ses élèves des situations d'interactions ainsi qu'en présentant la langue comme un véritable outil de communication. Le besoin et l'envie de communiquer sont des outils clés qui favorisent largement l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. En effet, la nécessité d'interagir avec l'enseignant mais également entre élèves encourage la volonté de s'exprimer et d'échanger.

Dans son ouvrage, *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Susan Halliwell parle d'« instinct d'interaction et de communication », une faculté innée des enfants qu'il est essentiel d'exploiter pour le professeur de langues. Le besoin de communiquer est, selon elle, « une aptitude particulière qui peut surgir spontanément et parfois de façon inopportune dans toutes les classes ». Les enfants seraient donc dotés d'une capacité instinctive à communiquer, comme incontrôlable. Il appartient donc à l'enseignant d'en tirer avantage et de construire son apprentissage en fonction de cet instinct en mettant en œuvre des activités qui encouragent les élèves à prendre la parole et à échanger avec leurs camarades (*pairwork*...) ou avec le maître. Haydée Silva encourage les jeux d'équipe qui sont une manière dynamique et diversifiée de favoriser la prise de parole et de créer du lien social. En ce sens, le jeu répond parfaitement

aux priorités des programmes et constitue un merveilleux outil pédagogique. En d'autres termes, il est important de mettre les élèves en situation de pouvoir communiquer, c'est-à-dire mettre à leur disposition des moyens qui leur permettent de développer cette faculté motivante et bénéfique pour un meilleur apprentissage de la langue. En s'appuyant ainsi sur cette faculté, l'enseignant suscitera la motivation chez l'enfant qui se sentira alors directement concerné et s'investira davantage dans le cours de langues. En effet, d'après Susan Halliwell, l'instinct d'interaction et de communication constitue un facteur de motivation très puissant pour la pratique de la langue dont les enseignants auraient tort de se passer. L'oral serait donc un des éléments constitutifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère et facilement exploitable puisque le besoin de parler des enfants est très fort et clairement visible auprès des apprenants. Il est donc important de permettre aux élèves de satisfaire ce besoin pour les motiver et leur donner les moyens de produire de la langue. L'auteure ajoute que la seule façon d'apprendre à parler une langue est de s'en servir, d'où l'importance de la pratique orale. En effet, une langue étrangère est avant toute chose une langue vivante.

De plus, il semblerait important de présenter l'anglais aux élèves comme un véritable outil de communication. La curiosité, très visible chez des élèves de cet âge, est clairement liée au besoin de communiquer : mettre en œuvre des activités orales nécessitant l'anglais comme moyen d'échange permettrait de soulager ce désir d'en savoir plus. En effet, les élèves ont besoin d'interagir pour demander ou fournir des informations qu'ils n'ont pas, ce qui engagerait une vraie situation de communication motivante. Les élèves ont également la curiosité de découvrir leur environnement immédiat et c'est pour cette raison qu'il faut leur permettre d'exercer ces facultés dans le but de susciter leur motivation.

Cependant, la pratique de l'oral est complexe pour certains élèves qui n'osent pas prendre la parole, notamment dans une langue autre que leur langue maternelle, ou qui se sentent découragés ou démotivés. C'est pourquoi qu'il est essentiel pour l'enseignant de mettre en place des activités orales motivantes pour susciter l'enthousiasme et le désir d'apprendre des élèves qui faciliteront davantage l'apprentissage de l'anglais.

En nous appuyant sur les manuels, nous avons remarqué que l'oral occupait une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dans le livre du maître de *Join Us*, les activités proposées visent à favoriser les interactions orales entre les élèves avec la mise en place de dialogues dans chaque séquence d'enseignement. Il s'agit essentiellement de dialogues guidés par l'enseignant avec des consignes précises comme par exemple « ask

pupil 5 to tell his name » ou « *what can you see on your book ?* ». Les activités de chant, d'écoute et de TPR sont nombreuses, leur but étant de favoriser la production orale mais également de faire travailler la prononciation. Les interactions peuvent se faire entre les élèves mais aussi avec l'enseignant. Chaque séquence du manuel présente une vingtaine d'activités orales possibles et adaptables à chaque situation de classe. La production orale peut être également plus libre où les enfants se mettent dans la peau d'un personnage et font travailler leur imagination ; ce qui les contraint tout de même à suivre des consignes précises. En revanche, le « *activity book* » de l'élève ne contient que des activités écrites et individuelles destinés à ceux qui ont un mémoire plus visuelle qu'auditive.

Dans le manuel français *Hullabaloo*, les interactions orales se déroulent principalement entre élèves (« *work in pairs* », « *work in groups* ») (**Annexe 3**) et occupent une place importante, en conformité avec le BO N°8 du 30 août 2007 qui affirme que la priorité doit être donnée à l'oral pour ensuite progresser vers l'écrit. Dans la préface du manuel, il est indiqué que cette méthode « permet d'apprendre à communiquer et d'atteindre le niveau A1 du CECRL ». C'est pour cette raison que l'ensemble des activités proposées incite les enseignants à mettre l'accent sur l'oral et l'écoute en proposant des exercices tels que « *listen and say* » ou « *listen and answer* » qui invitent les élèves à échanger. Le manuel n'accorde pas de place à l'écrit, nous savons qu'à l'école élémentaire, les exercices ainsi que les évaluations en langue se font à l'oral uniquement. Ceci nous conduit à penser à certains élèves qui ont parfois quelques difficultés à s'exprimer à l'oral et ont besoin d'écrire pour apprendre. Contrairement au manuel anglais *Join Us* qui prend en compte les intelligences multiples des élèves, *Hullabaloo* ne considère que l'intelligence linguistique favorisée par les interactions orales.

Lors de la rédaction de cette partie, nous avons été confrontées à certaines difficultés qui nous contraignent à nous poser de nouvelles questions à propos de l'oral en classe de langues.

Tout d'abord, lorsque nous avons étudié les manuels scolaires, il nous a paru difficile de développer notre réflexion car tout semblait conforme aux instructions officielles et au CECRL. Toutefois, en approfondissant nos recherches et en nous remémorant notre expérience d'élèves en classe de LVE, nous nous sommes rapidement rendu compte que la réalité dans la classe est bien loin de se plier aux exigences des textes officiels. En effet, nous savons que le point faible de l'enseignement français est le manque de pratique orale or, elle

est indispensable dans l'apprentissage d'une langue vivante. C'est un argument qui nous a semblé tout à fait intéressant mais nous n'avons pu l'appuyer sur aucune référence bibliographique et nos expériences de classe en tant qu'enseignantes sont bien insuffisantes. Nous avons cependant un exemple assez significatif de la place qu'occupe l'enseignement d'une LVE en France : lors d'un de nos stages SOPA effectué en novembre 2010, la classe de CM2 en question n'avait toujours pas débuté les séances d'anglais, l'enseignant avait prévu la première leçon en janvier. Nous voyons bien que cet enseignement n'est pas considéré au même niveau que les autres disciplines et cela montre clairement le peu d'importance accordé aux textes officiels qui préconisent une exposition régulière à la langue.

En nous référant au CECRL, nous avons tenté de distinguer les différentes catégories d'activités orales que devraient prévoir les manuels dans leur progression. Le CECRL distingue différentes compétences à acquérir pour obtenir le niveau A1 :

- comprendre, réagir et parler en interaction orale ;
- comprendre à l'oral ;
- parler en continu.

Nous avons voulu savoir si les manuels proposaient des activités assez riches, faisant intervenir ces trois compétences. La méthode anglaise *Join Us* semble complète : les activités de TPR permettent de comprendre et réagir, les dialogues favorisent les interactions, l'écoute de documents audio-visuels développe la compréhension orale et avec les jeux de rôle, l'élève peut parler en continu. Cependant, le manuel français *Hullabaloo* nous a paru beaucoup moins précis. En effet, nous avons eu des difficultés à percevoir si les activités permettaient de développer toutes les compétences requises par le CECRL. La méthode propose des exercices tels que « *listen and play* », « *listen and answer* », « *work in groups* »... qui favorisent la compréhension et la production orale mais rien ne semble inciter la prise de parole en continu. Nous émettons toutefois des réserves quant à cet argument car rien n'empêche l'enseignant de faire intervenir cette compétence et les activités proposées peuvent être modifiées.

4. Le jeu a une portée culturelle

Apprendre une langue ce n'est pas seulement en connaître les codes langagiers et les structures grammaticales, c'est aussi connaître le ou les pays où la langue est parlée, c'est s'intéresser aux populations, à leurs coutumes et traditions, c'est considérer celui qui est en face en dépassant les stéréotypes et en faisant preuve de respect. Ces attitudes de citoyen

s'apprennent et se travaillent à l'école et la classe de langue est avant tout un espace où on découvre l'autre. L'aspect culturel est, entre autres, ce qui rend l'apprentissage d'une langue concret car les élèves prennent conscience que cet apprentissage leur servira plus tard (lors de voyages par exemple) et qui attise leur curiosité. Une des manières d'intégrer l'aspect culturel dans l'apprentissage d'une langue est bien sur l'utilisation du jeu. Haydée Silva propose un jeu (**Annexe 4**) pour la classe de FLE mais largement applicable à toutes les langues qui se nomme « La révérence » qui permet de comparer les différentes cultures de la classe avec la culture de la langue cible (qui serait pour nous l'anglais).

David Allen, dans son ouvrage *Découvrir l'anglais par le jeu*, propose plusieurs types de jeux que nous avons brièvement énoncés dans notre première partie et consacre un chapitre sur des jeux permettant de « Découvrir les Anglais » (**Annexe 5**). Il propose aux enseignants d'aborder des faits historiques et culturels en jouant, les différents thèmes qu'il expose sont : « *The fire of London* », « *Hallowe'en* », « *The fifth of november* », « *Christmas crackers* », « *Nessie, le monstre du Loch Ness* », « *The United Kingdom* », « *St Patrick's Day* », « *Robin Hood* », « *May Day* », et « *Snakes and Ladders* ».

Il faut préciser que l'aspect culturel d'un jeu réside autant dans le contenu du jeu que dans la manière de jouer. En effet, un même jeu peut être joué différemment dans chaque pays et peut comporter d'autres règles.

b) Les limites de la pédagogie du jeu

1. Le jeu dans la société française

La première limite liée au jeu est l'image que s'en fait notre société. En effet, le jeu à l'école est avant tout une question de culture éducative propre à chaque pays. Le Dossier d'actualité n°48 réalisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) explique que dans certains pays, notamment dans les pays latins comme la France, le jeu est vu comme une distraction plutôt qu'un support d'apprentissage. Christine Vaufrey, auteure de cet article, souligne la « frivolité » du jeu en opposition au travail nécessairement sérieux. La réticence des Français face au jeu témoigne surtout d'une culture de l'éducation qui dissocie jeu et apprentissage, sous-entendant que l'effort est nécessairement « sérieux », découplé du plaisir. Une des limites au jeu est donc la représentation que l'entourage de l'enfant s'en fait (les parents mais aussi l'enseignant). La société française a pour « coutume » de se méfier du jeu, jugé contraire au travail et aux apprentissages. La crainte que l'école ne se transforme en lieu

ludique est toujours plus forte, c'est ce qu'exprime Célestin Freinet dans son ouvrage *L'éducation du travail*, soucieux de voir que :

L'on accorde au jeu une attention et une importance croissante et que l'on s'astreint de moins en moins à faire travailler les enfants (1960).

Le pédagogue a banni le jeu en tant qu'activité pédagogique. Si les jeux ont eu leur place en tant que « jeux de détente compensatrice » induits par un travail imposé dans la pédagogie traditionnelle, il ne veut pas en entendre parler dans sa pédagogie novatrice. Il propose alors de remplacer ce qu'il nomme le « jeu-travail » par le « travail-jeu » afin de laisser au travail sa place centrale dans l'éducation :

Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations (1960).

Il convient ici de préciser que le jeu qui se fait à l'école n'est pas totalement identique au jeu libre ; l'enseignant vise toujours un apprentissage précis et l'enfant ressent tout de même qu'il y a des enjeux importants derrière cette pratique. De plus, l'enfant doit fournir des efforts parfois conséquents : il doit suivre des règles établies par l'enseignant ou par le jeu lui-même, il doit être à l'écoute et rester concentré tout au long de l'activité. C'est pourquoi il semble indispensable de nuancer les propos précédemment tenus. La distinction entre « travail-jeu » et « jeu-travail » paraît finalement assez mince et, si on prend en compte toutes les qualités inhérentes au jeu, il reste intéressant de l'envisager comme activité ponctuelle d'un apprentissage. Par ailleurs, les conceptions plutôt négatives du jeu énumérées ci-dessus sont assez souvent contredites par des travaux de psychologues, lesquels intègrent l'activité ludique dans une approche multisensorielle de l'apprentissage (méthode de Total Physical Response par exemple).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu en savoir davantage sur la représentation du jeu à l'école dans les autres pays européens ainsi que sa place dans les apprentissages. Nous nous sommes appuyées sur les méthodes d'apprentissage anglo-saxonnes et du nord de l'Europe, où le jeu est plus largement utilisé. Au Danemark, par exemple, le jeu de rôle fait partie des outils éducatifs utilisés par les enseignants. Les didacticiens danois ne cherchent plus à démontrer le rôle central du jeu dans les apprentissages mais la façon de le rendre toujours plus efficace. Nous savons que les taux de réussite scolaire dans ces pays sont supérieurs à ceux de la France, nous pouvons ainsi en conclure que les méthodes d'enseignement incluant le jeu diminuent l'échec à l'école. Grâce au dossier cité auparavant, nous avons découvert que les enseignants des pays les plus ouverts

à la pédagogie du jeu reçoivent une formation « ad hoc » c'est-à-dire qu'ils sont formés dans un but précis lors de leurs études et savent ainsi que l'utilisation du jeu en classe n'est pas synonyme de « lâcher prise ».

2. Le jeu : un outil parfois contraignant pour l'enseignant

Dans ce type d'activité, l'enseignant joue un rôle central : il doit tout d'abord « cadrer » les interactions entre élèves pour réussir à construire un véritable apprentissage. Il est important de recentrer le jeu car il perdrait toute crédibilité si jamais il laissait place à un moment de distraction non contrôlé. De plus, sa place dans la gestion du jeu est essentielle : il doit se positionner en tant que « médium d'apprentissage déterminant ». Le temps de déroulement d'un jeu doit être bien évalué pour ne pas empiéter sur la séance suivante, pour ne pas lasser ou frustrer les élèves et surtout pour qu'elle soit productive pour les élèves. Le jeu amène une certaine effervescence lorsqu'il comporte une compétition ou un défi, car les enfants s'impliquent sans réserve dans un jeu motivant, recourant alors spontanément au français, l'activité ludique en perd donc tout son intérêt. Il convient donc de fixer des règles de jeu et de conduite dès le début de la séance et, considérant leur besoin de parler, de donner aux élèves des formules, des phrases types pour exprimer leur enthousiasme ou leur déception. Il semble nécessaire de faire des pauses pour un retour au calme ou un rappel des règles. Aussi, l'enseignant doit prévoir et préparer le matériel nécessaire au jeu, cela peut lui demander beaucoup de temps et d'imagination. Le jeu en classe de langue apporte donc, comme nous l'avons évoqué, un certain nombre de contraintes pour l'enseignant. Ce dernier doit également garder à l'esprit que des méthodes d'enseignement variées sont la clé de tout apprentissage ; même le jeu peut être lassant pour l'enfant si celui-ci se répète trop souvent dans les séances.

Par ailleurs, tous les enseignants n'ont pas la même approche du jeu : un article sur la pédagogie et philosophie nous présente quatre profils d'enseignants face au jeu :

- L'enseignant qui pense que l'école est et doit être trop sérieuse et qu'il n'y a pas de temps à perdre pour de « vaines distractions » qui n'y ont pas leur place.
- Celui pour qui le jeu est un « no-oui », à la condition qu'il puisse retrouver des compétences scolaires à évaluer.
- « L'aventurier » qui ne cherche que la nouveauté et qui semble toujours être prêt à toutes expériences, le jeu-jouet ne lui fait pas peur.

- Enfin, le « pédagogue analytique » qui lui cherche avant tout à répondre au maximum aux divers besoins des élèves. Il n'utilisera pas le jeu pour le jeu mais appliquera la pédagogie du jeu avec ses règles, ses analyses et ses exigences.

3. Comment évaluer ?

La contrainte la plus importante dans le recours à la pédagogie du jeu est sans doute la question de l'évaluation : comment évaluer les connaissances et compétences des élèves, lorsqu'une séquence est basée sur le jeu et donc principalement sur la production orale ? Sur quels critères se baser pour évaluer ? Dans sa formation, l'enseignant reçoit assez peu d'informations sur les façons d'évaluer et se réfugie donc souvent sur les pratiques évaluatives qu'il a lui-même connues en tant qu'élève (évaluation sommative dans la majorité des cas). Nous pensons qu'il est essentiel de réfléchir à d'autres manières d'évaluer. Ainsi, nous nous sommes appuyées sur divers écrits afin de trouver quelques indications. Les programmes 2008 ne donnant aucune précision au sujet de l'évaluation, nous avons consulté ceux de 2002 : « L'évaluation, effectuée par l'enseignant de la classe, prend la forme d'une observation du comportement, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Elle est formulée de façon résolument positive » et sur le B.O hors série n°8 du 30 août 2007 spécifique à l'enseignement des LVE à l'école primaire :

La priorité est donnée à l'oral, à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production. [...] Un premier contact avec l'écrit n'est cependant pas à exclure. L'évaluation formative, effectuée par l'enseignant de la classe et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Formulée de façon résolument positive, elle porte exclusivement sur les capacités orales.

Plusieurs questions se posent alors : que souhaitons-nous évaluer à l'oral ? Le vocabulaire ? L'accent ? Les structures grammaticales ? La capacité à comprendre une consigne donnée en anglais ? Nous pensons que l'enseignant doit avant tout éclaircir ses attentes avant de proposer à ses élèves une évaluation. Toute la difficulté réside dans la façon d'évaluer l'oral, surtout lors d'une situation de jeu où les enfants pensent davantage au plaisir éprouvé ou au gain qu'à l'accentuation ou aux structures grammaticales. Ce sujet pose de nombreuses questions : qu'est-ce que l'oral ? Sous quelles conditions sert-il réellement à l'apprentissage d'une langue étrangère ? L'importance de l'oral dans l'acquisition d'une LVE n'est plus à prouver, nombreux sont les auteurs qui l'affirment. Cependant, nous nous sommes demandé si

toutes les formes d'oral étaient bénéfiques à l'élève. Il faut qu'il puisse s'exprimer librement en classe de langue et ne pas être bloqué par son niveau ou par un manque de vocabulaire, cela signifie-t-il pour autant que l'enseignant doit s'abstenir de le corriger ? Les programmes 2002 spécifient que « l'exigence de correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer ». Nous savons que reprendre les élèves peut entraîner chez eux un certain découragement et une perte de motivation mais en quoi l'enseignement peut-il être efficace si l'élève ne sait pas qu'il commet des erreurs de langue ou de prononciation ? Cette attitude de la part de l'enseignant ne peut-elle pas conduire les élèves à réduire leurs efforts de parler et de prononcer correctement si rien n'est corrigé ? Nous avons trouvé chez Susan Halliwell des pistes pour traiter les erreurs des enfants :

Ces erreurs constituent une part normale de l'apprentissage. (...) Il ne faut pas nier la valeur de la correction, mais simplement reconnaître qu'une correction constante fait un travail de sape. À certains moments de la leçon, le professeur [doit s'attacher] à l'exactitude des productions. À d'autres moments, il s'efforcera d'encourager la fluidité de l'expression. La correction est vitale dans le premier cas et potentiellement destructeur dans le second. (...) L'une de nos priorités est de donner confiance aux enfants. (...). Dans le cas d'une correction systématique de tout ce que disent les enfants, le pairwork deviendra impossible. Si, par contre, nous acceptons que certaines activités fassent la part des fautes, le pairwork devient alors beaucoup plus réalisable. (p. 12-13)

Nous pouvons faire le lien avec les deux types de jeu décrits par Brewster, Ellis et Girard : les "jeux codés" dont les exigences sont portées sur le plan de la prononciation ou de la segmentation par exemple et les "jeux de communications" qui se focalisent davantage sur la spontanéité et la prise de parole ; la correction n'interviendrait donc que si l'erreur altérait la compréhension. Face à ces nombreuses interrogations, nous avons voulu approfondir nos recherches en consultant deux ouvrages de référence, *L'évaluation en langues* (E. Huver et C. Springer, 2011) et *L'évaluation et le cadre européen commun* de C. Tagliante (2007). Tous deux distinguent le contrôle qui est « une « opération de vérification dont le but est d'attester le degré de conformité d'une situation à une norme préexistante, et ce, au moyen de techniques indéfiniment répétables, indépendantes des évaluateurs » et l'évaluation impliquant un « questionnement sur le sens, et ce, au moyen de systèmes de référence pluridimensionnels qui s'élaborent et se construisent au fur et à mesure, à travers le processus même d'évaluation » (*L'évaluation en langues* p.28) (**Annexe 6**). L'ouvrage de C. Tagliante définit l'évaluation en fonction de ses trois grandes fonctions :

- Le pronostic ou la prise d'informations initiale qui sert essentiellement à orienter l'enseignant, à l'informer sur le niveau réel d'un élève. Cette fonction de l'évaluation est également très utile pour l'élève car elle lui permet de se situer dans son apprentissage et de mesurer les efforts qu'il lui reste à faire.
- Le diagnostic ou la prise d'informations continue dont le rôle est d'analyser l'état d'un élève à un moment donné et permettre ainsi à l'enseignant de réguler son enseignement et de mettre en place des remédiations adaptées. Il s'agit donc d'une évaluation formative.
- L'inventaire ou la prise d'informations finale servant à certifier (évaluation sommative). Ce type d'évaluation intervient généralement en fin de séquence ou de cursus de formation et peut servir de pronostic pour le cursus suivant. Il s'agit d'un bilan qui évalue les savoirs et savoir-faire.

Ces définitions nous permettent d'éclaircir certains points et donc de comprendre que selon les types d'évaluations, les outils, les objectifs et les attentes seront différents. Il n'y a donc pas qu'une seule façon d'appréhender une évaluation.

Les deux ouvrages se questionnent sur le rôle et le statut de celui qui évalue et surtout de sa capacité à être le plus objectif et neutre possible pour garantir à l'élève la plus grande justesse de notation (**Annexe 7**). En effet, l'évaluation d'une performance orale est très subjective et est étroitement corrélée au contexte, aux finalités, aux représentations et à l'interprétation que s'en fait l'évaluateur. De nombreuses recherches en docimologie (étude critique sur les manières de noter) ont été menées pour rendre une notation la plus juste possible ; cet aspect de l'évaluation a été au centre des préoccupations entre 1970 et 1995 et a conclu qu'une totale objectivité de l'évaluation de l'oral était utopique car ces situations étaient trop authentiques et donc subjectives. Springer (1999) propose donc de types d'évaluation de situations de communication :

- Un modèle fonctionnel qui exploite essentiellement les composantes linguistiques et sociolinguistiques : il s'agit d'identifier les actes de parole et les savoir-faire langagiers qui caractérisent la situation d'évaluation.
- Un modèle pragmatique ou interactionnel qui évalue la prestation dans son ensemble en fonction de critères généraux.

L'ouvrage de C. Springer nous indique, qu'en tant qu'enseignantes, nous devons nous demander de quoi est constitué l'oral et ce qu'il est possible d'évaluer objectivement puis d'élaborer une grille d'évaluation (**Annexes 8.1/ 8.2/ 8.3**). Lors de la performance d'un élève, nous pouvons observer le fond (aspect le plus important selon l'auteur) qui comprend les

idées énoncées, l'argumentation, la structure et la qualité du langage, la forme (plus difficile à évaluer) qui prend en compte l'attitude générale de l'élève, sa gestuelle, son aisance, son articulation et sa capacité à participer à une interaction et la prononciation. Ce dernier point est abordé par le linguiste Harris qui a établi une grille d'évaluation d'un entretien dirigé qui permet de valoriser la performance d'un élève dans différents domaines.

Le plus difficile pour l'enseignant est donc d'élaborer des activités d'évaluation adaptées aux objectifs visés. Les auteurs des deux ouvrages précédents distinguent deux types d'outils :

- Les outils fermés : impliquent un type de réponse attendu extrêmement simple (cocher une case dans le cadre d'un QCM par exemple). Ces outils sont très pratiques pour évaluer l'acquisition des connaissances et ont l'avantage d'être totalement objectifs.
- Les outils ouverts : qui supposent une appréciation de la part du correcteur. Il ne s'agit plus de comptabiliser les réponses justes mais d'estimer selon un barème critérié tout en tâchant d'être le plus objectif possible. La difficulté pour l'évaluateur est de prendre en compte les savoirs et les savoir-faire mais également la sensibilité, l'imagination, l'opinion personnelle et l'affectivité de l'élève. L'élaboration d'un barème et d'une fiche d'évaluation sont ici indispensables pour réduire la subjectivité du correcteur. Une fiche d'évaluation contient le descripteur et le domaine du CECRL évalué, l'acte de langage, l'objectif visé, les pré-requis de l'élève, le type de tâche, le public visé et son niveau (à qui s'adresse l'évaluation ?), le support et une consigne précise.

Il existe une alternative à l'évaluation classique : l'autoévaluation avec « *Mon Premier Portfolio pour les Langues* ». Ce principe, apparu en 1991, a une fonction d'information pour les autorités éducatives et les futurs employeurs et une fonction pédagogique car il permet de visualiser les progrès réalisés. Il s'agit d'une forme positive de l'évaluation, très motivante pour l'élève car il se rend compte lui-même de son évolution et de ce qu'il lui reste à acquérir. Il est cependant très délicat pour un élève de s'auto-évaluer et il doit impérativement être préparé à cela, l'enseignant doit lui donner les outils nécessaires pour y parvenir de la manière la plus juste possible. L'utilisation du portfolio en classe a de nombreux avantages : amener l'élève à réfléchir sur des critères concrets et garder une trace de sa réflexion sur ses propres compétences. Le fait de répéter une activité à différents moments de l'année permet à l'élève de se rendre compte de ses progrès. L'auteure parle dans ce cas-là « d'évaluation participative » car le but n'est pas de noter la performance de l'élève mais plutôt de l'informer sur ce qu'il

sait déjà faire et ce qu'il devra savoir faire à un moment donné. La vérification des résultats de l'autoévaluation peut prendre la forme d'un jeu de rôle, très motivant pour l'élève.

Cette réflexion sur l'évaluation nous amène à penser que le jeu intervient à des moments précis de la séquence d'apprentissage mais ne peut représenter une leçon à part entière. Le jeu constitue un outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation nous pensons qu'il ne peut pas être suffisant, notamment lors de situations d'évaluation. Ne faudrait-il pas alors envisager une séquence d'anglais dans laquelle le jeu serait le pilier fondamental pour découvrir une nouvelle notion et pour la pratiquer, mais qui prendrait une autre orientation pour ce qui est de l'évaluation? D'après Haydée Silva, il ne faut pas associer jeu et évaluation sommative car ils sont incompatibles au niveau des attitudes à adopter mais on peut toutefois utiliser le jeu au cours d'une évaluation formative durant laquelle les apprenants sont amenés à réinvestir des connaissances et compétences déjà vues. Ce propos vient nuancer ce qui a été dit précédemment mais nous continuons de penser que le jeu, s'il joue un rôle central dans l'apprentissage d'une LVE, ne peut constituer un moment propice à l'évaluation individuelle : des facteurs émotionnels et l'aspect compétitif des jeux pourraient modifier les comportements des enfants face à une tâche à accomplir. D'une manière plus générale, le jeu ne doit pas être l'unique outil de la classe d'anglais, il serait trop insuffisant dans l'apprentissage d'une langue. Des moments de compréhension et de réflexion sont indispensables aux élèves pour consolider les apprentissages.

Toutes ces questions sont à approfondir, nous ne disposons pas d'assez de temps pour toutes les traiter en classe mais il nous a semblé important de les souligner et nous espérons avoir d'autres occasions de les étudier.

4. Quelle place accorder à l'écrit ?

Aussi, nous nous sommes posé certaines questions sur l'institutionnalisation qui pouvait être faite suite à une situation de jeu. Le jeu a quelque chose de fugitif; quand il est fini il n'en reste aucune trace si ce n'est le souvenir du plaisir éprouvé. Face à ce constat, comment pourrions-nous faire en sorte que d'une séance sur l'autre, tous les acquis linguistiques ne s'évaporent pas ? Nous avons pensé que l'écrit permettait à l'enfant de rester en contact avec les apprentissages. Nous avons remarqué que les jeux provoquent chez les enfants un enthousiasme certain et que le retour au calme était souvent difficile. Alors comment pouvons-nous passer à une phase où les élèves se concentreraient sur ce qu'ils ont appris ? Cette phase est-elle vraiment nécessaire à la compréhension et à la mémorisation

d'une notion nouvelle ? Quelle place devons-nous accorder à l'écrit ? L'expression orale, rebaptisée « production orale » depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence complexe, essentielle et prioritaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, c'est en se servant de la langue que nous l'apprenons. A l'école élémentaire, les élèves montrent la nécessité de s'exprimer et d'échanger et c'est pour cette raison que l'enseignant doit en tirer avantage en proposant à ses élèves des situations d'interactions ainsi qu'en présentant la langue comme un véritable outil de communication. Cependant, en tant qu'enseignantes nous devons également prendre en compte la diversité des élèves et la théorie des intelligences multiples : certains élèves sont plus visuels qu'auditifs.

Le B.O n°8 du 30 août 2007 donne la priorité à la pratique de l'oral aux cycles 2 et 3 afin de progresser petit à petit vers la production écrite. Nous avons pu remarquer lors de nos stages en responsabilité que la pratique de l'oral en classe d'anglais, même si elle permet à l'élève de se plonger dans la langue et de se familiariser avec les sonorités qui lui sont propres, présentait quelques problèmes de segmentation des mots. En tant qu'enseignantes, nous pensions que les élèves maîtrisaient certains mots de vocabulaire en répétant quotidiennement les mêmes phrases et structures. En effet, ils comprenaient ce que nous disions, mais ils assimilaient l'expression dans son ensemble et non pas mot par mot. Par exemple, nous demandions chaque matin « *what's the weather like today ?* », ils répondaient très justement « *it's sunny today !* ». Mais un jour nous avons voulu faire un petit quiz sur le vocabulaire de la météo : nous avons montré des flashcards représentant un soleil ou un nuage et ils devaient dire « *sunny* » ou « *cloudy* ». Au lieu de cela, ils nous disaient plein d'enthousiasme et avec un anglais presque parfait au niveau de l'intonation et de la prononciation « *it's sunny today* » ou « *it's cloudy today* ». Pensant qu'ils avaient mal compris la consigne, nous leur avons dit « nous voulons juste le mot, pas la phrase entière ». Mais ils répétaient la même chose et c'est à ce moment que nous avons compris que pour eux cette phrase constituait un tout indissociable. Nous aurions certainement dû varier un peu les phrases tout en gardant les mots de vocabulaire essentiels ou encore écrire le mot au tableau. Il est certain que l'écrit constitue un danger car l'enfant aura tendance à le lire « à la française » et ainsi totalement fausser la prononciation ou l'accent. Mais il y a aussi un risque que l'oral pose un problème de segmentation. Ne serait-il pas préférable d'employer, à faible dose, l'écrit ?

c) Quel compromis adopter ?

Nous avons vu que le jeu est un outil indispensable pour l'apprentissage d'une langue et qu'il pouvait également être très intéressant pour l'enseignant car il offrait de multiples manières de l'exploiter. Cependant, nous avons pu soulever certaines limites de son utilisation en classe qu'il convient de ne pas négliger et qui nous permettent d'affirmer que le jeu ne saurait être la seule entrée lors de séquences en langues. Nous pensons donc qu'il faudrait faire un compromis et varier les situations d'apprentissage, Susan Halliwell affirme à ce sujet :

Dans l'idéal, l'on souhaiterait que la précision et la facilité de parole se développent toutes deux. Par conséquent, dans la classe, il faut favoriser la coexistence de ces deux démarches. Nos leçons devront donc comprendre des moments de réflexion sur les structures de la langue et également des périodes consacrées à l'apprentissage indirect centré sur le jeu et la communication. (p. 5)

Selon Susan Halliwell, l'idéal serait donc de mettre en place des séances alternant les démarches ludiques et les approches plus réflexives. Cette réflexion vient appuyer ce que nous disions plus haut quant à la place de l'écrit et l'omniprésence du jeu lors de séquences.

Lors de nos stages, nous avons eu l'occasion d'exploiter d'autres outils de compréhension et de mémorisation comme les outils visuels ou sonores (**Annexe 9**). Nous avons retenu l'ouvrage de Virginie Viallon, *Images et apprentissages, Le discours de l'image en didactique des langues*. Nous nous sommes penchées sur le chapitre deux intitulé « Les rapports entre image et didactique des langues ». D'après l'auteur, l'image est l'un des objets les plus intéressants de l'apprentissage d'une langue puisqu'elle est elle-même une forme de langage comportant un code qui lui est propre. En effet, elle explique que comme dans tout langage, l'image est chargée de sens, de culture et de communication quand la pédagogie ne la réduit pas à l'illustration. Virginie Viallon rajoute que l'enseignant peut utiliser l'image comme moyen car elle constitue un support ludique et donc motivant pour les élèves, mais aussi comme but pour favoriser l'approche culturelle de l'apprentissage d'une langue, à condition que les documents soient authentiques. En effet, les supports authentiques favorisent une approche communicative et placent l'apprenant dans des situations d'interactions réelles. Ce chapitre nous a éclairées sur le genre de documents à utiliser, cependant il n'est pas toujours possible de trouver des supports authentiques adaptés à l'âge et au niveau des élèves. De plus, cela implique pour l'enseignant une bonne connaissance des documents (production et utilisation).

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées aux programmes officiels : B.O hors série n°3 du 19 juin 2008, B.O hors série n°8 du 30 août 2007 ainsi qu'au B.O hors série n°1 du 14 février 2002. Nous cherchions des indications sur l'utilisation des supports visuels en classe de langues : quels types de supports, comment les utiliser... Mais aucune précision n'est donnée sur cela. Ces programmes insistent sur la pratique de l'oral mais ne présentent pas les démarches pour cette mise en œuvre.

Suite à ces lectures, nous avons choisi d'exploiter certains atouts de ces supports. L'une de nous a par exemple mis en place une séance de mémorisation de la comptine numérique en CP grâce à différentes chansons trouvées dans des guides pédagogiques. Le fait d'écouter ces chansons plusieurs fois et à différents moments de la semaine et en y associant le geste (nombre de doigts correspondants) a permis aux élèves de se familiariser avec les chiffres et la prononciation. Ensuite est venue une phase de quiz, très ludique pour s'assurer que les élèves considéraient le chiffre dans sa singularité et non comme faisant partie d'un tout. Les outils visuels sont aussi très utiles en classe et les enfants en raffolent. La marionnette par exemple a eu beaucoup de succès, ainsi que les flashcards. Ces outils ont l'avantage de pouvoir être adaptés à de nombreuses situations de classe, à condition de varier leur utilisation pour ne pas lasser les élèves et pour les adapter à tous âges. Leur rôle est essentiel dans la classe de langue : ils permettent le développement de langage, favorisent les interactions entre élèves et peuvent servir de médiateurs entre l'enseignants et les élèves et entre les élèves. C'est le cas de la marionnette qui apparaît comme un personnage de la classe à part entière, elle s'adresse aux élèves qui lui répondent, même si l'enseignant gère la marionnette, il est en retrait car les élèves n'ont pas l'impression de s'adresser à lui.

III) Comment mettre en place le jeu en classe d'anglais ?

- a) Avant, pendant et après le jeu : l'aspect pratique d'une mise en place réussie

1. Avant le jeu : l'importance d'une organisation millimétrée

Nous nous sommes inspirées pour cette partie des conseils que donnent H. Silva aux professeurs pour que le jeu soit réussi. Elle décline les différentes recommandations en phases : avant, pendant et après le jeu.

Avant toute situation ludique, l'enseignant doit se demander si le jeu correspond aux élèves et s'il va les amener à atteindre l'objectif visé ; il doit pour cela se poser certaines questions : quel jeu correspond le mieux aux besoins pédagogiques ? Pourquoi privilégier tel jeu à un autre ? Quels obstacles pose ce jeu (temps, espace, budget, niveau de la classe...) ? Sont-ils surmontables ? A quel moment de la séquence introduire ce jeu ? En bref, l'enseignant doit porter une attention toute particulière à choisir un jeu qui soit cohérent avec les objectifs qu'il poursuit et adapté aux élèves. Il doit également penser à tous les détails de la séance et les spécifier sur sa fiche de préparation, il devra avoir défini le temps du jeu, les étapes successives, les consignes précises, le rôle de chaque élève, le matériel et à quel moment le distribuer, la constitution des équipes, l'organisation de la classe, etc. Cette étape lui demandera beaucoup de temps et d'énergie d'autant qu'un simple oubli ou item mal organisé suffira à faire tomber l'activité à l'eau. L'activité ne plaira certainement pas à tous les élèves de la classe mais cela ne doit pas empêcher l'enseignant de le mettre en place, il devra simplement veiller à varier les situations afin d'être en mesure de satisfaire tout le monde.

2. Pendant le jeu : veiller à créer une atmosphère propice au jeu

Durant le jeu, l'enseignant doit veiller à créer une atmosphère favorable, propice au jeu. Pour cela, il est essentiel qu'il prenne en considération l'état des élèves à ce moment précis et prendre une décision en fonction de cela : si les élèves sortent d'une séance d'EPS, l'enseignant peut privilégier des activités ludiques plus calmes, en revanche s'ils ont passé la demi-journée assis, il pourra leur proposer un jeu plus mouvementé (dans la cour par

exemple). En tant que professeur des écoles, nous avons l'avantage de moduler l'emploi du temps de nos élèves et sommes donc en mesure de prévoir les attentes et besoins de nos élèves à un moment donné. La création d'une atmosphère propice au jeu signifie également qu'il faut favoriser une ambiance de détente et de plaisir compatible avec les apprentissages. Ce climat positif et sécurisant encouragera la prise d'initiatives de la part des élèves, la spontanéité et la tolérance. L'état d'esprit des élèves jouera en faveur de la motivation et du plaisir d'apprendre. Cependant, le jeu en lui-même est une activité susceptible de venir perturber ce climat positif car il implique inévitablement la tricherie et l'esprit de compétition. A l'école, les élèves sont parfois mis en concurrence et sont soumis à des exigences de la part de leur entourage. Le jeu même s'il n'est pas toujours synonyme de compétition, peut accentuer cette tendance. C'est pourquoi l'enseignant doit veiller à varier les formes de jeu et faire alterner les jeux d'équipe plus coopératifs sans toutefois faire disparaître les jeux de compétition qui peuvent être l'occasion d'apprentissages intéressants et le développement d'attitudes positives : gérer ses émotions, accepter la défaite, respecter l'autre même s'il est notre adversaire...

Quant à la tricherie, elle peut être vue comme une stratégie de détournement, preuve que le joueur est très engagé dans la tâche. Comment l'enseignant doit-il réagir face à ce comportement ? Même si la tricherie peut apparaître comme une stratégie, doit-on l'accepter ? Cette dernière question implique bien sur une réponse négative, toute tricherie doit être sanctionnée au sein même du jeu (passer son tour, perdre des points...). La tricherie n'est pas grave en soi mais peut devenir problématique lorsqu'elle affecte les autres joueurs et fait naître en eux un sentiment d'injustice et de tromperie. Cet agacement des autres peut, très rarement, aller jusqu'à des « agressions » physiques ou verbales envers les tricheurs ; ceci est signe d'une trop forte implication des joueurs et l'enseignant doit prendre la décision d'interrompre pendant un moment le jeu pour laisser place à un temps de dialogue entre les élèves concernés. Si les différends persistent, il faut arrêter le jeu et chercher à identifier le problème de fond que le jeu a sûrement fait ressortir.

En conclusion, la compétition et la tricherie sont certes contraignantes mais tout à fait gérables. Pour minimiser ces aspects négatifs du jeu, l'enseignant peut choisir de favoriser les jeux de coopération où les équipes sont systématiquement constituées par tirage au sort pour favoriser le brassage et ainsi éviter la formation de « clans » au sein de la classe.

En ce qui concerne le déroulement même du jeu, l'enseignant doit commencer par donner des renseignements sur les modalités de jeu en question (règles, but, durée...) et sur ce qu'il attend précisément des élèves. Haydée Silva propose d'expliquer aux élèves les enjeux

pédagogiques et les objectifs d'apprentissage visés lors du jeu. Nous ne partageons pas son avis, il y a un risque que l'élève ne se focalise plus sur ces enjeux que sur le plaisir même de jouer et cela peut lui gâcher ce moment ludique. Nous pensons donc qu'il est préférable d'en parler avec les élèves à la fin du jeu sans forcément tout expliquer, par exemple on peut leur demander : pour faire le jeu, tu as eu besoin d'utiliser certains mots ou expressions qu'on avait déjà vus ensemble, lesquels ? Ou même avant le jeu : le but de ce jeu est de retrouver son partenaire, que devra-t-on lui demander ? On devra lui demander comment il s'appelle. Et comment dit-on cela en anglais ? etc. C'est une façon simple de guider les élèves sans pour autant les focaliser sur l'objectif d'apprentissage visé.

Durant l'activité, l'enseignant devra également « animer » le jeu, cela ne sera possible que s'il a méthodiquement réfléchi et organisé le jeu car il devra être attentif au bon déroulement de l'activité, au respect des règles et à la gestion du temps. L'enseignant doit toutefois garder à l'esprit que ses élèves n'ont pas une aussi bonne connaissance des règles du jeu que lui et devra donc être indulgent et patient s'il y a des incompréhensions et devra accepter de répéter les consignes plusieurs fois.

3. Après le jeu : un moment de bilan

L'auteur conseille aux enseignants de procéder à une phase de bilan juste après le jeu, c'est là que résiderait selon elle la différence entre jeu libre et jeu pédagogique : la fin du jeu en classe ne marque pas la fin de l'exploitation pédagogique. Il est très intéressant de demander aux élèves leurs impressions lors de l'activité ludique, si cela leur a plu ou non, s'assurer que ce jeu a permis l'acquisition ou le réinvestissement d'une notion. Ce bilan peut être également l'occasion de fixer certains savoirs en les évoquant ou en les restituant dans un contexte plus calme. Cette phase est essentielle à l'enseignant qui se servira des retours du jeu lors de prochaines séances, il pourra ainsi réfléchir aux adaptations et réajustements qu'il devra envisager pour atteindre ses objectifs.

Ensuite, l'après jeu doit être consacré à un moment de rangement du matériel avec les élèves. Il s'agit là de travailler des compétences plus civiques du métier d'élève, de respect du matériel et de l'espace de classe.

4. Les difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face

Nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, le jeu est un outil avantageux pour le professeur qui n'est plus au centre de la classe. Il permet de « briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle » car il offre à la fois un cadre souple et structuré. Aussi, les activités ludiques permettent de favoriser la prise de parole et de mettre en place une pédagogie différenciée.

Toutefois, le jeu peut s'avérer compliqué pour le professeur et H. Silva affirme à ce sujet qu'il existe trois sortes de difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face : les difficultés liées au jeu lui-même, celles dues au changement de statut des participants et enfin les difficultés liées à des aspects d'ordre technique.

Concernant les difficultés liées au jeu ou au contexte : « le décalage entre le mode d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu peut apparaître comme déstabilisant aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants » (p. 28). L'enseignant doit apporter un soin particulier à la préparation et à la mise en œuvre des jeux, il doit procéder par étape en commençant par des activités courtes. H.Silva explique que le jeu doit être conscient pour les élèves et que pour cela, l'enseignant doit passer un « contrat d'apprentissage » qui indique aux apprenants que son utilisation est compatible avec les objectifs d'apprentissage (à contester car les élèves n'ont pas besoin de tout savoir). L'auteure souligne également la difficulté à faire face aux parents qui considèrent parfois le jeu comme contraire au travail et illégitime. De plus, certains enseignants n'ont pas une bonne image et ne sont pas favorables à cette pratique pédagogique. Le jeu est un outil qui échappe aux normes conventionnelles et qui crée de l'incertitude (la peur que la situation échappe, la peur de l'inconnu, du changement ou encore la peur de renoncer à un rôle central d'enseignant). Aussi, que faire quand le jeu dérape vers des interactions dans la langue maternelle ? H.Silva explique que ce dérapage est en fait un « indice de l'implication des apprenants dans l'activité proposée », le jeu crée un besoin de parler encore plus fort chez les enfants et laisse place à une certaine spontanéité de leur part. L'auteure fait part de la possibilité de remédier à cela en introduisant cet aspect dans les règles du jeu : le recours à la langue maternelle sera pénalisé au sein du jeu. Pour cela, l'enseignant doit donner à ses élèves les outils nécessaires, les outils de « communication ludique » (expressions, mots en anglais pour exprimer la joie, la défaite, etc.)

H. Silva ajoute les difficultés liées au changement de statut des participants : « le jeu oblige parfois les participants à quitter le cadre contraignant mais sécurisant de l'enseignement dit traditionnel et à s'impliquer de façon plus autonome et personnelle ». Il

faut donc rassurer les élèves et leur exposer les avantages du jeu car il implique une certaine exposition au groupe classe qui peut être effrayant. En tant qu'enseignant, il faut veiller à ne pas mettre les élèves dans des situations inconfortables, amener le jeu en douceur, en procédant par étape et en créant des équipes (petits groupes). On peut proposer à un élève qui ne veut pas jouer d'endosser un autre rôle (arbitre par exemple). Le plus important est de ne jamais exclure ni forcer.

Enfin, l'auteure fait part des difficultés liées à des aspects d'ordre technique : l'espace de classe ne correspond pas toujours au jeu envisagé, il faut donc penser à choisir un jeu en fonction de ce qui est accessible ou alors s'adapter à l'environnement en utilisant d'autres espaces comme la cour par exemple. La gestion du bruit et une préparation rigoureuse sont des facteurs à prendre en compte afin d'éviter des erreurs de mise en place du jeu qui pourraient tourner « au drame ».

b) Notre expérience en stage de responsabilité

1^{er} stage en responsabilité Charlotte BOUR :

J'ai effectué mon premier stage en responsabilité en classe de CP au mois de février. Les élèves avaient pratiqué peu d'anglais : l'enseignante disposait de trop peu de temps pour cette discipline et n'était elle-même pas très à l'aise avec cette discipline. Il n'a donc pas été facile pour moi de mettre en place une séance complète en anglais, les élèves étaient vite perdus et déstabilisés dès que je m'adressais à eux en anglais. J'ai donc décidé de consacrer un quart d'heure d'anglais chaque matin après la phase de rituel en plus de la séance hebdomadaire prévue dans l'emploi du temps. Ce temps, même court, permettait aux élèves de se familiariser avec la langue d'apprécier ce moment ludique. Dès le deuxième jour, j'ai apporté une marionnette en classe et l'ai présentée comme un personnage de la classe. Mais cette marionnette nommée Jack ne parlait et ne comprenait que l'anglais, il fallait donc faire l'effort de communiquer avec elle dans sa langue. La marionnette s'est tout d'abord adressé à moi en me demandant « *What's your name ?* » ce à quoi j'ai répondu « *My name is Charlotte and you, what's your name ?* ». La marionnette s'est ensuite dirigée vers l'élève anglophone de la classe en lui posant la même question. Les élèves étaient très attentifs et attendaient patiemment leur tour même s'ils ne se souvenaient pas tous de la formule à prononcer. Ce dispositif leur a fait oublier un instant cette barrière qu'il y avait entre eux et la langue. Si un élève ne se souvenait pas de ce qu'il fallait dire ou s'il prononçait mal, je

demandais à l'élève anglophone (nommée Alba) de l'aider. Le fait qu'une élève de la classe les aide rendait les autres très attentifs à ce qu'elle disait et s'appliquait pour répéter le mieux possible ce qu'ils venaient d'entendre. Voyant que ce dispositif marchait plutôt bien, j'ai décidé de continuer toute la semaine sur la notion « se présenter » en utilisant Jack (que les élèves me réclamaient chaque matin). A la fin de la semaine, j'ai consacré la séance d'anglais prévue dans l'emploi du temps à un jeu permettant de réemployer la formule « *What's your ? My name is, and you ?* ». Ce jeu s'appelle *Famous Couples* et est très utilisé en classe de langue. J'ai prévu une boîte dans laquelle j'avais disposé des étiquettes avec des noms de personnages célèbres et leur image. Les élèves passaient un à un en fermant les yeux pour piocher une étiquette. Ils devaient la cacher afin que personne ne la voie et mener leur enquête au sein de classe pour retrouver leur paire. J'avais pris soin de donner la consigne avant qu'ils ne viennent piocher leur étiquette et leur ai précisé qu'il fallait absolument parler anglais et prononcer le mieux possible pour ne pas être disqualifié. J'ai d'abord donné la consigne en anglais assez brièvement et ai demandé à Alba si elle avait compris et si elle pouvait l'expliquer à ses camarades. J'ai ensuite reformulé ce qu'elle avait dit en français pour m'assurer que tout le monde avait compris. Le jeu a plutôt bien marché même si certains ne maîtrisaient pas encore bien la formule à prononcer et avaient besoin d'aide.

Avantages : dès que j'ai prononcé le mot « jeu » les élèves ont émis des cris de joie et la plupart a respecté les règles et la consigne de peur d'être disqualifiés. Tous voulaient gagner et trouver leur partenaire au plus vite. Cette activité leur a permis de réinvestir ce que nous avons vu toute la semaine et d'utiliser cette notion dans une situation où ils ne connaissaient pas le prénom de la personne en face d'eux donc cette situation avait plus de sens pour eux que de demander le prénom d'un camarade qu'ils côtoyaient déjà depuis plusieurs mois. Les élèves étaient motivés et enjoués par ce jeu. Cette situation, même ludique, comportait un certain cadre régi par la consigne et des règles strictes à respecter.

Inconvénients : les éclats de rire ont été inévitables (par exemple celui qui avait le personnage de Tarzan). Cette situation de jeu était très bruyante et ceux qui avaient trouvé leur paire en premier ne savait pas quoi faire et commençaient donc à bavarder ou étaient curieux de savoir ce qu'avaient pioché les autres. J'ai donc dû arrêter le jeu même si tout le monde n'avait pas terminé car beaucoup s'étaient détournés de la consigne. Je n'ai pas pu non plus m'assurer que tous avaient communiqué en anglais avec une prononciation correcte. J'ai ensuite eu beaucoup de mal à ramener le calme et l'attention dans la classe.

Ce que j'aurais pu/dû faire : pour limiter le bruit j'aurais pu demander aux élèves de communiquer entre eux en chuchotant, j'aurais également pu limiter l'espace de déplacement. Ensuite, j'aurais dû prévoir une activité ou donner une responsabilité aux élèves qui avaient fini en avance comme par exemple s'assurer que les autres suivent les règles et respectent la consigne.

Bilan : sur le plan des connaissances, le bilan est plutôt positif puisque la plupart des élèves ont assimilé et acquis la notion. Certains élèves avaient encore du mal mais comme le niveau de cette classe était très hétérogène, cela ne m'a pas inquiétée. Les élèves les plus en difficulté ont en revanche été perdus lors de cette activité, ils ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire et n'osaient pas aller vers les autres. Pour ces élèves là j'aurais dû prévoir un temps d'explication et de rebrassage plus long en divisant la classe en deux ateliers : un atelier autonome (ou avec aide de ma binôme) pour le jeu Famous Couples et un atelier pour les élèves les plus en difficulté que j'aurais pris en charge avec la marionnette, ou le jeu de la balle brûlante où les élèves sont en cercle et doivent lancer la balle à un camarade en demandant « what's your name ? », celui qui la reçoit doit répondre le plus rapidement possible pour ne pas se brûler les mains.

Sur le plan du comportement, j'ai eu du mal à gérer le groupe classe et le niveau sonore des échanges.

La seconde semaine, nous avons choisi d'introduire les chiffres de 0 à 10. Les élèves les connaissaient déjà jusqu'à 5, ce qui nous a arrangé puisque nous ne disposions que de peu de temps. J'ai continué à consacrer un quart d'heure chaque matin après les rituels durant lequel nous écoutions une comptine en anglais que nous avons trouvée sur un CD de la classe. Je prenais soin d'associer un geste à chaque chiffre de la comptine. L'aspect visuel est très important pour les enfants, surtout à cet âge. Je leur ai également précisé comment les Anglais désignaient les chiffres avec leurs doigts (le chiffre un en levant l'index et non le pouce...) et nous faisons ces gestes en écoutant la comptine. Ils ont particulièrement aimé que je leur fasse part des gestes que faisaient les habitants d'un autre pays. La comptine portait sur un nombre de bananes qui était associé au nombre correspondant de claquements de doigts (one banana correspondait à un claquement de doigt). Après l'écoute de la comptine, je leur présentais un certain nombre de bananes sur les flashcards que j'avais confectionnées, et leur demandais « *How many bananas are there ?* », ils me répondaient « *Two bananas* » par exemple. La notion portait sur les chiffres, je ne reprenais pas l'élève sur la formule « *There*

is/there are », je me contentais de reprendre leur réponse « *There are two bananas* » pour qu'ils l'entendent tout de même. J'ai ensuite consacré la séance de fin de semaine à un jeu portant sur les chiffres : le BINGO. Comme la semaine précédente, j'ai passé la consigne et défini les règles avant de distribuer le matériel. J'ai volontairement déplacé la séance au vendredi après la récréation de l'après-midi (avant les vacances). J'avais prévu des lots pour les gagnants. J'ai distribué une grille de 6 cases contenant des chiffres à chaque élève et avais disposé des flashcards avec les chiffres de 0 à 10 dans une boîte. Je piochais une flashcard, cachais le chiffre inscrit et énonçais « I have number four ! ». Les élèves ayant ce chiffre devaient le barrer de leur grille. Le premier à avoir coché toutes les cases devait dire « BINGO ! » et prenait ma place.

Avantages : ce jeu était beaucoup moins sonore que le premier puisque les élèves devaient être attentifs au chiffre énoncé. De plus, je prononçais certains chiffres en chuchotant, cela les incitait à garder le silence. Ils ne pouvaient cependant pas contenir leur joie lorsqu'ils avaient presque tout barré ou lorsqu'ils gagnaient.

Les élèves qui ont pris ma place étaient très investis dans la tâche qui leur était confiée, prenaient leur rôle très à cœur et imitaient ce que je venais de faire (chuchotements, variation du timbre de voix...). Je leur imposais juste la formule « I have number ... ! ».

Inconvénients : comme pour le premier jeu, les élèves les plus en difficulté ne reconnaissaient pas les chiffres et ont fini par se décourager. Je leur ai donc demandé de venir piocher les chiffres et je les ai aidés à les reconnaître. Cela les valorisait et les remotivait.

Bilan : ce jeu a beaucoup mieux marché que le précédent car j'ai pris en considération ce qui m'avait dérangé : le bruit, l'ennui de ceux qui finissent plus tôt... Les élèves étaient très motivés car ils voulaient tous prendre ma place et gagner le lot prévu. Ils particulièrement apprécié ce jeu et l'ont tout de suite raconté à leur maîtresse à la fin de la journée. Sur le plan des connaissances à acquérir, la plupart des élèves ont mémorisé les chiffres de 0 à 10 et étaient capables de les énoncer dans le désordre. En début de semaine, tous les élèves connaissaient la comptine numérique par cœur mais leur était impossible de segmenter les sons pour former des mots. J'ai d'abord cru que tout savaient compter et au moment de leur demander combien je montrais de doigts, pratiquement personne n'a su me répondre. C'est à ce moment-là que j'ai compris que même s'ils pouvaient chanter la comptine par cœur, ils ne

connaissaient pas les chiffres, c'est pourquoi j'avais le choix de travailler avec les flashcards de bananes et de les montrer à la classe dans le désordre.

1^{er} stage en responsabilité Coline HOYET :

Mon premier stage en responsabilité s'est déroulé au sein d'une classe à double niveau CM1-CM2 composée de vingt-cinq élèves. Ces derniers pratiquaient l'anglais de manière assez régulière, l'enseignante y consacrait un quart d'heure le matin deux fois par semaine, ainsi qu'une séance hebdomadaire d'environ quarante-cinq minutes. En arrivant, j'ai pris connaissance de leur « *English folder* » qui m'a donné des informations sur les notions travaillées jusque-là et sur lequel je me suis appuyée pour construire mes séances. Etant donné le nombre important d'élèves, j'ai décidé de prendre la classe en demi-groupes lors des séances d'anglais, l'autre moitié allait en salle informatique avec mon binôme, puis nous inversions la séance suivante. J'ai estimé qu'il serait plus agréable et plus favorable de mettre en place des activités ludiques en groupe restreint, ce qui me permettait d'être davantage disponible pour les élèves et favorisait largement les échanges. Par le biais d'activités ludiques, j'ai mis en place plusieurs séances d'anglais dont le but était de revoir un certain nombre de verbes d'action afin qu'ils les réutilisent dans des phrases construites. J'ai d'abord mené deux séances qui m'ont permis d'évaluer les connaissances des élèves relatives à ces verbes. A l'aide de flashcards, les élèves m'indiquaient les verbes correspondants aux images, puis nous validions ensemble la réponse et la prononciation. Après ce travail de rebrassage, j'ai demandé en anglais à un élève de venir retourner les cartes, de les mélanger. J'ai ensuite fait appel à un autre élève et lui ai demandé de piocher une carte sans nous la montrer puis de mimer l'action pour nous la faire deviner, le plus rapide venait à son tour au tableau piocher une carte. Dans le cadre d'une seconde séance, j'ai demandé aux élèves de noter, sur différents morceaux de papier, des verbes d'action que nous avons ensuite mis dans une boîte et mélangés. Les élèves étaient en équipes et tour à tour un membre de chaque équipe venait piocher un papier et mimait l'action. Si son équipe devinait, ils remportaient un point et avaient le droit de rejouer, dans le cas contraire, un membre d'une autre équipe venait à son tour mimer une action. Lors de cette deuxième séance, les élèves devaient construire une phrase : je demandais « *What is Lucas doing ?* », si l'élève répondait correctement « *Lucas is reading* », il faisait marquer un point à son équipe. Puis, je demandais à certains élèves : « *Florie, do you like reading ?* » et l'élève devait me répondre « *Yes, I do/ No, I don't* ». Au terme de la séance, nous avons construit ensemble une affiche sur laquelle apparaissaient des

phrases énoncées au cours de la séance comme par exemple « *Axel, what do you like doing ? I like swimming* » ou « *Do you like dancing? Yes I do/ No I don't* ».

Avantages : lors de ces deux séances, les élèves se sont rapidement pris au jeu. Ils n'ont eu aucun mal à comprendre les consignes et les ont respectées. Les élèves ont beaucoup apprécié venir au tableau pour mimer et ont fait preuve d'énormément de motivation. Les élèves ont rapidement retenus les verbes et ont mis toutes les chances de leur côté pour venir mimer à leur tour. Ces jeux m'ont permis d'évaluer le niveau des élèves et par la suite d'adapter mes activités. Aussi, les groupes restreints ont facilité les échanges, tous les élèves ont pu participer et s'impliquer.

Inconvénients : il a fallu gérer la motivation et l'énergie dont les élèves ont fait preuve. Certains élèves trouvaient très rapidement les réponses et ont donc mimé plusieurs fois, ce qui décourageait d'autres à participer. De plus, ces activités devenaient vite bruyantes, quelques élèves ne levaient pas le doigt pour donner la réponse ce qui gênait certains, j'ai donc interrompu le jeu à plusieurs reprises pour rappeler cette règle.

Ce que j'aurais dû/pu faire : pour éviter que ce soit toujours les plus rapides qui participent, j'aurais pu laisser un temps de réflexion après chaque mime pour permettre aux moins rapides de trouver également la réponse. Pour limiter le bruit, j'aurais pu enlever un point à une équipe qui ne respecte pas les règles, c'est-à-dire, si les élèves ne lèvent pas le doigt, s'ils se lèvent ou s'ils crient pour donner la réponse.

Bilan : ces deux séances m'ont permis d'en savoir davantage sur leur niveau et sur leur motivation à pratiquer la langue. En termes de connaissances, les élèves n'ont pas eu trop de difficultés à reconnaître les verbes d'action que je leur proposais. En revanche, les structures de phrases « *What do you like ? I like dancing/ Do you like dancing? Yes, I do/ No, I don't* » ont nécessité un travail plus important et c'est pour cette raison qu'il m'a semblé essentiel de construire une affiche avec eux et dont ils pourraient se servir dans les séances ultérieures. La passation des consignes en anglais n'a pas été source de difficulté, en liant le geste à la parole, les enfants ont rapidement compris de quoi il s'agissait même s'ils ne comprenaient pas la signification de tous les mots que j'employais. Enfin, j'ai beaucoup apprécié voir les élèves aussi motivés et investis dans la tâche et cela m'a également motivée pour la suite.

La troisième séance que j'ai menée a permis de réinvestir le travail fourni lors des deux séances précédentes. J'ai appelé ce jeu « *The Interviewers* ». Chaque élève avait un « *partner* » et était muni d'une fiche-enquête. Il s'agissait d'obtenir des informations sur son binôme concernant ses loisirs en lui posant un certain nombre de questions. L'affiche que nous avons construite la séance précédente était au tableau pour aider les élèves dans cette tâche. Avant d'entrer dans l'activité je me suis assurée que les consignes étaient claires pour tous, étant données en anglais. Au terme de la séance, chaque élève devait résumer au groupe le résultat de son « *interview* », ce qu'il avait relevé à propos de son pair, par exemple : « *Elie likes playing football but he doesn't like singing...* ». Le compte rendu amenait les élèves à utiliser la troisième personne du singulier, ce qui m'a permis de travailler avec eux les changements nécessaires que cela induisait, l'accord du verbe ainsi que le « *don't* » qui devient « *does not/ doesn't* ». Puis, nous avons complété l'affiche.

Avantages : les élèves ont beaucoup apprécié travailler à deux. D'après moi, la fiche-enquête a été un support important, qui leur permettait à la fois de lire et d'utiliser un certain nombre de verbes d'action mais aussi de se mettre dans la peau de véritables petits enquêteurs, en cochant au fur et à mesure les réponses données par son pair. De plus, il m'a semblé important de contextualiser l'apprentissage de ces nombreux verbes et ainsi leur permettre de les utiliser dans une situation concrète et porteuse de sens.

Inconvénients : certains élèves échangeaient les réponses en français et ne se sont pas vraiment investis dans la tâche proposée. Pour ces élèves, la situation leur est peut être parue trop compliquée ou pas assez ludique et motivante.

Bilan : cette activité a mis les élèves en situation d'interactions. En effet, la langue est apparue ici comme un outil de communication et indispensable pour réussir la tâche. Les élèves ont globalement eu plaisir à échanger et à manipuler la langue. La classe étant en demi-groupes, il était plus facile de circuler dans les groupes et d'aider les élèves plus en difficulté. Cette séance, plus calme, a permis de mobiliser les connaissances et de faire participer l'ensemble des élèves. Cependant j'ai remarqué que les élèves faisaient part d'une

J'ai également mené une séance au cours de laquelle j'ai mis en place plusieurs jeux. Dans un premier temps, j'ai introduit de nouveaux verbes d'action tels que “*Stand up/ Turn to the right/ Move forward/ Clap your hands/ Sit down/ Turn around/ Turn to the left/ Move*

backward/ Touch your toes/ Touch your head/ Jump up”. Au tableau, j’ai disposé les flashcards correspondant aux actions citées ci-dessus avec sous chacune d’elles des étiquettes sur lesquelles ces actions étaient écrites en toutes lettres. D’abord, nous les avons lues ensemble, puis un élève après l’autre, en veillant à la bonne prononciation et dans le but que les élèves se les approprient. Puis, en anglais, je demandais aux élèves de fermer les yeux, puis j’échangeais quelques étiquettes qui se trouvaient alors sous la mauvaise image. Les élèves devaient alors venir au tableau et replacer la bonne étiquette sous la flashcard correspondante. Je leur ai également proposé un « *Kim’s game* » : après un temps court laissé pour observer et mémoriser les flashcards affichées au tableau, je modifiais certains éléments en ajoutant ou retirant une carte par exemple. A la demande des élèves, nous avons ensuite mimé et fait deviner les actions : chaque élève choisissait une action à mimer puis la faisait deviner à un camarade. Après cette première phase, je leur ai annoncé que nous allions continuer la séance dans une salle annexe pour mettre en place un autre jeu en lien avec ce que nous avons appris depuis mon arrivée. En effet, je souhaitais que les élèves aient davantage d’espace et qu’ils se trouvent dans une situation faisant intervenir une nouvelle disposition. Dans cette salle nous avons joué au « *Simon says* ». Nous nous sommes d’abord assis en cercle et je leur ai demandé s’ils connaissaient le jeu « Jacques a dit », question à laquelle ils m’ont répondu favorablement. Je leur ai ensuite expliqué que dans les pays anglophones ils avaient nommé ce personnage autrement mais que ce jeu comportait les mêmes règles. Avant de débiter le jeu, j’ai demandé aux élèves de me citer quelques-uns des verbes que nous avons déjà appris jusque-là. Pour la première partie et dans le but de vérifier si les règles du jeu étaient connues de tous, j’ai endossé le rôle de « Simon » puis les élèves m’ont remplacé et chacun d’entre eux a pu se mettre dans la peau de ce personnage. Au terme de la séance, nous nous sommes assis à nouveau en cercle et avons discuté ensemble des jeux mis en place depuis mon arrivée : les retours ont été très positifs, les élèves m’ont expliqué qu’ils n’avaient pas l’habitude de pratiquer l’anglais sous forme de jeu et qu’ils avaient trouvé cela très plaisant et différent.

Avantages : les petits jeux élaborés en début de séance m’ont permis d’introduire de nouveaux verbes d’action et ont été appréciés des élèves. Ils ont également beaucoup apprécié changer d’espace et avaient apparemment peu l’habitude de le faire. Cette nouvelle disposition a été favorable aux échanges et a fait l’objet d’un moment particulier. Le jeu « *Simon says* » s’est déroulé dans de bonnes conditions, favorisées par un effectif réduit. Les règles ont été comprises et respectées. Les élèves ont fait preuve d’une grande motivation et

se sont largement investis dans la tâche. Ce jeu a conduit les élèves à mobiliser leurs connaissances sur les verbes appris lors des séances précédentes et à en utiliser un certain nombre afin de ne pas répéter toujours les mêmes.

Inconvénients : les élèves n'étant pas habitués à travailler dans un espace autre que celui de la classe et ont d'abord été agités. J'ai dû recadrer et remobiliser leur attention pour que cette situation soit propice aux apprentissages.

Bilan : le bilan de cette séance est très positif. Les élèves se sont facilement prêtés aux jeux et ont apprécié les activités mises en place. Les conditions étaient très favorables et propices aux apprentissages. En effet, ces jeux auraient été plus difficiles à mener en classe entière. Ce fut très enrichissant d'échanger avec eux sur ce qu'ils avaient ressentis lors des séances en anglais conduites durant ces deux semaines.

2^{ème} stage en responsabilité Charlotte BOUR :

J'ai effectué mon second stage en responsabilité en classe de CE2. L'enseignant titulaire de la classe ne prenait pas en charge les séances d'anglais car il travaillait avec une intervenante irlandaise qui venait une fois par semaine. Les élèves bénéficiaient selon moi d'un avantage énorme à apprendre avec cette personne (Mary), d'autant qu'elle ne parlait absolument pas français, les élèves devaient sans cesse faire l'effort de communiquer en anglais avec elle. Cependant, cette annonce a été pour moi une véritable déception car il m'était donc impossible de mettre en place mes propres séances d'anglais comportant des jeux. Bien sûr, j'aurais pu en mener à d'autres moments de la semaine en plus de l'intervention de Mary, mais l'emploi du temps étant très chargé, je ne voulais pas risquer de prendre du retard dans les autres disciplines. Lors de la première semaine, le maître nous a prévenues une heure avant l'arrivée de Mary, qu'elle serait exceptionnellement absente donc mon binôme, qui était en responsabilité ce jour-là, a pris en charge la séance d'anglais. Prise de court, elle a décidé de revoir avec les élèves les couleurs (il s'agissait apparemment de la dernière notion abordée avec Mary). Je lui ai demandé si elle acceptait de mener cette séance de façon ludique, elle a gentiment accepté et a mis en place un quiz sur les couleurs. Elle nommait deux élèves qui se positionnaient dans l'allée centrale de la classe, face au tableau sur lequel elle avait dessiné des cercles de plusieurs couleurs. Elle énonçait une couleur et les

élèves devaient se rendre au tableau le plus vite possible et désigner du doigt la couleur en question.

Avantages : les élèves étaient enchantés de ce dispositif et se sont totalement pris au jeu. Même s'ils étaient très enjoués et très bruyants, ils prenaient soin d'écouter ce que disait mon binôme et se trompaient rarement sur les couleurs. Pour éviter que le volume sonore de la classe soit trop élevé, elle prononçait certaines couleurs en chuchotant et ne les répétait pas, ceux qui n'avait pas entendu avait donc perdu.

Inconvénients : comme je l'ai précisé plus haut, le bruit causé par ce dispositif était le plus gros inconvénient de la situation. De plus, le fait que les élèves devaient être rapides les incitait à « courir » dans la classe et cela a fait naître des remarques du type : « c'est normal qu'il a gagné face à elle, les garçons courent plus vite, ce n'est pas juste ».

Bilan : malgré un bilan très positif sur le plan des connaissances, ce dispositif est je pense à proscrire dans une classe de 29 élèves où les tensions sont vives. En effet, il s'agissait d'une classe assez difficile et la présence d'élèves très perturbateurs n'a pas facilité la tâche. De nombreux différends existaient entre les élèves et nous avons eu l'impression que ce dispositif n'avait fait que les renforcer. Cela nous aura toutefois fait prendre conscience que toutes les situations de jeux ne sont pas applicables à toutes les classes et à tous les publics. Nous connaissions peu notre classe et avons été prises de court, nous aurions peut-être évité certaines disputes si nous avions pu davantage réfléchir à la situation. Heureusement, la séance était prévue juste avant la pause de midi, nous n'avons donc pas eu à faire face à un strict retour au calme.

La semaine suivante, Mary est arrivée avec 45 minutes de retard, ce qui lui a laissé 15 minutes de séance durant lesquelles elle a tenté d'introduire l'heure. J'ai personnellement été très déçue de n'avoir pas pu assister à une séance complète de l'assistante. J'avais prévu de lui poser certaines questions mais elle n'avait pas de temps à m'accorder car elle travaillait aussi avec d'autres classes et n'habitait pas la ville où se trouvait l'école. Comme l'enseignant titulaire de la classe est légalement tenu d'assister aux séances menées par des intervenants, j'ai décidé de le rencontrer après le stage afin de lui poser quelques questions dont certaines étaient destinées à Mary. Voici l'entretien retranscrit :

1) A qui vous êtes-vous adressé pour travailler avec l'assistance irlandaise?

La Conseillère Pédagogique de Langue nous a proposé elle même l'intervention de l'assistante.

2) Est-ce un choix de votre part de travailler avec elle?

Le fait d'avoir une véritable anglophone m'a tout de suite intéressé, j'ai pensé que c'était une réelle opportunité pour mes élèves mais également pour moi, je peux m'inspirer des activités et de la progression qu'elle utilise pour les prochaines classes que j'aurais.

3) Intervient-elle dans plusieurs classes?

Oui, elle intervient dans 4 classes de l'école (Je sais aussi qu'elle intervient dans 3 autres écoles de Sète).

4) Assistez-vous à ses séances d'anglais (pour d'autres raisons que l'aspect légal)?

Oui, premièrement par intérêt pour l'anglais (acquisition de vocabulaire, prononciation, civilisation...), pour prendre des idées d'activités et pour expliquer en français certaines consignes données en anglais.

5) Mary utilise-t-elle le jeu pour introduire ou réinvestir des notions? Avez-vous des exemples de jeux qu'elle met en place?

Oui, elle utilise certains jeux comme par exemple "Simon says", le bingo... mais peut parfois être réticente à les utiliser pour des raisons de temps et comme les élèves sont nombreux, le dispositif est très bruyant.

6) Quelle est la réaction des élèves face à ce dispositif? Sont-ils plus motivés? Cela aide-t-il les élèves plus en difficulté?

Les élèves aiment les jeux mais parfois, certains, ne considèrent pas cela comme une "réelle" activité de classe et ne fournissent donc pas les mêmes efforts que lorsqu'il s'agit d'un exercice classique.

Les réponses de cet enseignant confirment assez bien ce que j'avais remarqué au sein de cette classe. Je pense qu'une meilleure connaissance des élèves et des relations qu'ils entretiennent entre eux nous aurait aidés. Même si l'ambiance de classe était assez mauvaise,

la mise en place de situations de jeux aurait pu être l'occasion de créer un groupe classe plus solidaire (équipe, entraide...). Le bilan a été assez négatif dans l'ensemble mais je ne pense pas que cela vienne de l'utilisation de jeux en classe jeux mais plutôt de la façon dont nous avons mis en place ce jeu dans un contexte particulier (mauvaise connaissance de la classe, notre statut de remplaçantes qui nous fait perdre une certaine crédibilité aux yeux des élèves...) et des conditions particulières (Mary annule la séance au dernier moment).

2^{ème} stage en responsabilité Coline HOYET :

Mon deuxième stage en responsabilité s'est déroulé dans une classe de CP composée de dix-huit élèves. Avant de prendre en charge la classe, j'ai demandé quelques informations à l'enseignante titulaire concernant l'enseignement de l'anglais qu'elle consacrait à ses élèves. Elle m'a d'abord précisé qu'elle utilisait la méthode anglaise *Join Us*, que je connaissais. L'enseignante m'a également expliquée qu'elle pratiquait l'anglais quand elle avait le temps, que les séances étaient assez courtes et que les enfants appréciaient cette discipline. A cette période de l'année, les élèves avaient appris une chanson en anglais, connaissaient quelques couleurs et nombres. La mise en place de séances d'anglais destinées à des élèves de CP a été pour moi un véritable défi à relever. L'aspect ludique m'est apparu indispensable à développer pour attirer leur attention et susciter le goût d'apprendre une autre langue. Dans un premier temps, j'ai souhaité en savoir davantage sur leurs représentations de la langue, leurs connaissances et leur engouement pour celle-ci. Dans le cadre de ma première séance, j'ai d'abord proposé aux élèves de se regrouper au coin bibliothèque. Je leur ai ensuite demandé qu'ils m'en disent davantage sur ce qu'ils avaient déjà appris en anglais avec leur maîtresse. Les enfants étaient très motivés à l'idée de tout me raconter. Ils m'ont d'abord présenté les personnages de la méthode *Join Us* avec lesquels ils avaient appris à compter jusqu'à dix environ. J'ai sollicité un élève pour qu'il me montre, puis quelques élèves se sont également prêtés à l'exercice non pas sans fierté. Un élève a ajouté qu'ils écoutaient souvent des chansons en anglais et qu'ils adoraient cela. Après ce début de séance riche en échanges, j'ai posé une boîte face aux élèves contenant un livre sur les nombres, les flashcards des nombres de 0 à 10 en écriture chiffrée ainsi qu'un CD. Les enfants étaient très impatients de connaître le contenu de la boîte, nous l'avons donc ouverte ensemble et décrit chaque élément. Je me suis d'abord appuyée sur le livre des nombres qui m'a permis de reprendre cette notion avec eux. Sur chaque double page était écrit le nombre et les quantités correspondantes sous forme de fruits ou d'animaux. Je montrais une double page aux élèves, leur laissais un temps de

réflexion et leur demandais de me dire oralement le nombre puis de venir dénombrer la quantité. Cela amenait les élèves à réciter la suite des nombres en anglais en partant de zéro à chaque fois. J'ai ensuite utilisé les flashcards : j'en choisissais une et demandais aux enfants « *Which number is this ?* », les élèves levaient la main et répondaient en anglais le nombre correspondant à la flashcard. Je validais en reprenant la phrase « *Yes, this is number three* ». Après cette phase, les élèves sont retournés à leur place, puis j'ai distribué à chaque enfant une feuille avec un tableau comportant des cases dans lesquelles il fallait écrire les dix nombres puis découper ces cases. Une fois ce travail fourni, les élèves ont disposé les cartes face visible sur la table. J'énonçais un nombre, que je répétais si nécessaire, les élèves devaient lever le bon puis certains d'entre eux ont pris ma place et ont à leur tour formulé un nombre pour leurs camarades. En fin de séance je leur ai fait écouter la chanson « *Ten little indians* » en prenant soin de leur montrer les nombres sur les flashcards au fur et à mesure qu'ils étaient cités.

Avantages : l'utilisation de la boîte a suscité l'intérêt des enfants et a permis d'attirer et de captiver leur attention. Ils ont été curieux de savoir ce qu'elle contenait et se sont davantage investis. L'écoute de la chanson en fin de séance a été très positive, les élèves ont beaucoup apprécié et cela m'a permis de reprendre ce qui avait été travaillé au cours de celle-ci.

Inconvénients : en ce qui concerne l'activité où il s'agissait de lever le nombre correspondant à celui cité par moi-même ou par un pair, certains élèves étaient plus en difficulté et se décourageait assez rapidement. Ils regardaient sur leur voisin ou abandonnaient.

Ce que j'aurais dû/pu faire : le jeu était peut être trop rapide pour certains, j'aurais sûrement dû laisser un temps de réflexion après l'annonce du nombre et demander aux élèves de lever le nombre tous en même temps.

Bilan : la suite des nombres en anglais jusqu'à dix n'était pas méconnue des élèves. L'objectif de cette séance était de rebrasser cette notion et de consolider leurs connaissances à propos de celle-ci. De plus, les élèves qui étaient capables de réciter en anglais la suite des nombres, avaient des difficultés à reconnaître un nombre isolé. Les activités mises en place ont permis de travailler cette compétence. Les élèves semblaient motivés et investis dans les tâches proposées.

La séance suivante a démarré avec l'écoute de la chanson « *Ten little indians* » qu'ils avaient apprécié lors de la séance précédente. J'ai ensuite mis en place un Lotto des nombres dans le but de réactiver leurs connaissances sur la suite des nombres en anglais de manière ludique. Chaque élève disposait d'une carte avec des nombres de 1 à 10. Je piochais une carte parmi les flashcards déjà utilisées la séance précédente et sans leur montrer je disais à haute voix « This is number... ». Les enfants dont le nombre figurait sur leur carte devaient le cocher. Le gagnant était le premier élève qui avait coché tous ces nombres. Ayant remarqué lors de la séance précédente que les élèves avaient apprécié prendre ma place, les enfants ont pu être à leur tour maître du jeu. Cela induisait une bonne maîtrise des nombres en anglais pour être capable de les dicter à ses camarades.

Avantages : les élèves se sont beaucoup investis dans la tâche que je leur proposais et ont fait preuve d'une grande motivation. L'envie de gagner a conduit les élèves à être attentifs aux nombres cités par moi-même ou par un pair.

Inconvénients : ne maîtrisant pas assez la comptine numérique en anglais, certains élèves étaient en difficulté et perdaient rapidement le fil du jeu, ce qui se traduisait par un découragement et un abandon.

Ce que j'aurais dû/pu faire : j'aurais pu mettre les élèves en équipes pour aider ceux qui se trouvaient davantage en difficulté.

Bilan : le jeu étant globalement connu des élèves, la passation des consignes en anglais n'a pas été source de difficulté. J'ai pris soin de lier le geste à la parole et d'utiliser le matériel dans le but qu'ils comprennent l'activité que je leur proposais. J'ai ensuite demandé à un élève qui semblait avoir compris de reformuler la consigne en français afin de vérifier si elle avait été claire et pour aider certains enfants qui n'auraient pas compris. A la fin de cette séance, la plupart des élèves étaient capables de réciter la suite des nombres en anglais jusqu'à dix mais aussi de nommer en anglais un nombre isolé.

J'ai ensuite mis en place plusieurs séances dont l'objectif était de reconnaître et mémoriser le vocabulaire des couleurs. L'enseignante m'avait préalablement fait part du travail déjà fourni concernant cet apprentissage. Dans le cadre de ma première séance, j'ai tout d'abord utilisé les flashcards afin de me rendre compte de leurs connaissances à propos

de cette notion. Je montrais une à une les flashcards et les élèves devaient nommer la couleur représentée. Au fur et à mesure j'affichais les flashcards au tableau en répétant la couleur et en veillant à la prononciation. Nous avons ensuite démarré le jeu « *Point to* ». Je sollicitais un élève qui devait me montrer la carte représentant la couleur que je demandais : « *Point to...* ». Cet élève prenait ensuite ma place, faisait appel à un autre élève et ainsi de suite. J'ai ensuite mis en place un autre jeu intitulé « *Colour Stop* » : un enfant devait sortir de la classe, le reste de la classe choisissait une couleur et lorsque l'élève revenait, il devait énumérer les couleurs jusqu'à celle choisie par la classe qui disait alors STOP. Pour que tous les élèves puissent participer et deviner quelle carte avait été choisie par le reste de la classe, les enfants ont repris l'activité en groupes.

Avantages : tous les élèves ont pu participer aux activités proposées.

Inconvénients : en groupes, les élèves ont eu quelques difficultés à jouer dans le calme. J'ai dû intervenir et leur demander de faire moins de bruit.

Ce que j'aurais dû/pu faire : pour limiter le bruit et permettre à l'ensemble des élèves de jouer dans de bonnes conditions, j'aurais pu leur demander de jouer en chuchotant.

Bilan : ces activités m'ont permis de vérifier leurs connaissances portant sur le vocabulaire des couleurs afin de mieux appréhender la séance suivante. Une fois de plus, les élèves se sont montrés motivés et actifs lors des situations proposées. L'utilisation des flashcards comme support m'a aidée à rebrasser cette notion.

Dans le cadre d'une troisième séance, j'ai souhaité proposer une activité permettant d'associer les couleurs et les nombres avant de mettre en place un « *Memory* » des couleurs. J'ai d'abord distribué une fiche nommée « *Happy Colours* » sur laquelle des cases étaient dessinées et comportaient les nombres de 1 à 10 en écriture chiffrée. Ces cases étaient disposées sur la fiche dans le désordre. J'associais ensuite chaque nombre à une couleur en disant par exemple : « *Colour number two yellow* ». Les élèves devaient alors colorier en jaune la case comportant le nombre deux. Cette activité m'a permis de réactiver leurs connaissances sur les nombres et de revoir le vocabulaire des couleurs, utile pour réussir la tâche que j'allais leur proposer par la suite. Puis, j'ai mis en place un « *Memory* » des couleurs. J'ai apporté une boîte contenant seize cartes : deux cartes bleues, deux rouges, deux

vertes, deux roses, deux jaunes, deux oranges, deux blanches et deux noires. Les élèves étaient en cercle autour de moi, très impatients de découvrir le contenu de la boîte. J'ai sorti les cartes une par une en les disposant en carré et j'en ai profité pour qu'ils nomment les couleurs au fur et à mesure. Je les ai ensuite retournées, face cachée. Puis, j'ai fait deviner les règles du jeu aux élèves, qui n'ont pas eu de difficultés à savoir ce quel jeu il s'agissait. Nous avons fait une première partie ensemble afin que les enfants puissent s'approprier les règles du jeu et m'assurer qu'elles avaient été comprises de tous. Les élèves devaient retourner deux cartes en annonçant la couleur de chacune d'elles et faire des paires. Le gagnant était celui qui avait réussi à obtenir le plus de cartes donc le plus de paires. Les élèves ont ensuite joué par équipes de quatre.

Avantages : en ce qui concerne le « *Happy Colours* » mis en place en début de séance, les élèves ont apprécié colorier les nombres et cela nécessitait qu'ils soient attentifs à ce que je disais. Le « *Memory* » des couleurs a eu beaucoup de succès, les élèves se sont une fois de plus montrés motivés et investis dans l'activité.

Inconvénients : certains élèves retournaient les cartes sans dire le nom de la couleur retournée. Comme cela n'était pas une condition pour gagner, certains étaient plus attachés à retrouver les paires et oubliaient souvent de dire le nom des couleurs. Je circulais alors dans les groupes pour veiller à ce que les élèves énoncent la couleur pour chaque carte retournée.

Ce que j'aurais dû/pu faire : pour que les enfants soient obligés d'annoncer la couleur pour chaque carte retournée, j'aurais dû instaurer une règle qui aurait rendu indispensable le fait de les énoncer, par exemple leur dire que s'ils constituaient une paire ils ne la remportaient que s'ils formulaient correctement la couleur représentée.

Bilan : à la fin de la séance, j'ai eu le sentiment que le vocabulaire des couleurs était pour la plupart bien maîtrisé. J'ai eu l'idée de mettre en place un « *Memory* » car j'avais remarqué que pendant leur temps libre ils appréciaient pratiquer ce jeu. Ce jeu s'est avéré motivant et a permis de développer des compétences transversales liées à la socialisation (attendre son tour, accepter l'erreur et la défaite, ne pas tricher).

Les activités menées lors de nos stages en responsabilité nous ont permis de donner un sens abouti à nos recherches. Le bilan a été positif, les enfants se sont montrés impliqués et

motivés dans les tâches proposées. L'approche ludique permet d'apprendre avec les autres et instaure un climat de classe agréable et donc propice aux apprentissages. Les échanges au cours de ces séances étaient riches et les élèves semblaient apprendre avec plaisir. Les retours des élèves au sujet des séances d'anglais ont été positifs et encourageants. Cette expérience a été enrichissante tant sur le plan personnel que professionnel.

Conclusion :

L'utilisation du jeu comme support d'apprentissage d'une langue vivante nous a semblée être une approche intéressante à analyser dans le cadre de ce mémoire et en vue de notre futur métier de professeur des écoles. En effet, il a été très enrichissant de s'engager dans une réflexion didactique portant sur ce type d'approche et concernant un enseignement qui nous tient à cœur. De plus, ce travail nous a donné l'opportunité de poursuivre et d'approfondir la réflexion menée dans le cadre du TER, l'année dernière.

C'est donc à travers nos recherches portant sur la notion même du jeu, son impact sur la motivation, ses limites mais aussi par le biais de notre expérience en stages que nous avons pu éclaircir notre questionnement et y apporter des éléments de réponse. Le jeu est un facteur de motivation puissant et en ce sens facilite l'apprentissage d'une langue vivante. Il est un outil efficace de par l'attrait et l'implication qu'il suscite chez les enfants et l'authenticité de communication qu'il permet. En effet, il est un vecteur de communication important et permet aux enfants de s'exprimer et d'échanger en leur offrant la possibilité d'être acteurs de leurs apprentissages. En plus de susciter le goût et le plaisir d'apprendre, l'utilisation du jeu permet de développer des compétences transversales liées à la socialisation comme le respect de soi, d'autrui, le respect des règles et permet d'instaurer un climat de classe agréable. Aussi, le jeu permet davantage de liberté et accorde une place à l'erreur qui doit être dédramatisée et exploitée. La prise en compte d'une approche ludique dans les apprentissages fait sens si l'on prend en compte le fait que le jeu fait partie intégrante de la vie d'un enfant dès son plus jeune âge.

Cependant, comme tout support d'apprentissage, le jeu présente des limites. Il peut apparaître comme un outil contraignant pour l'enseignant s'il veut que ces situations ludiques soient favorables à un véritable apprentissage. En effet, pour être productif, la mise en place de jeux doit être réfléchie afin d'éviter lassitude ou frustration et de favoriser au mieux l'utilisation de la langue. Pour que l'approche ludique soit efficace, il est important que les enseignants intègrent le jeu de manière cohérente dans une séquence d'apprentissage. De plus, le recours à la pédagogie du jeu pose la question de l'évaluation et de la place accordée à l'écrit. Le jeu ne saurait être la seule entrée lors de séquences en langues, il semble donc

nécessaire de varier les démarches d'enseignement en utilisant d'autres supports comme les albums, la chanson ou le drama.

La mise en place d'activités ludiques lors de nos stages au service de notre mémoire, a donné un sens plus concret à nos recherches. Nous avons remarqué l'implication et la motivation dont ont fait preuve les élèves à travers les situations que nous proposons. Il est important que le jeu reste au service du travail mais plaisir et travail ne sont pas deux notions incompatibles.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Allen D. (2006). *Découvrir l'anglais par le jeu*. Hatier Enseignants
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Gallimard
- Freinet C. (1960). *L'éducation du travail*. Delachaux & Niestlé
- Halliwell S. (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Longman
- Haydée S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE INTERNATIONAL Techniques et Pratiques de Classe
- Henriot J. (1989). *Sous couleur de jouer la métaphore ludique*. José Corti
- Huver E., Springer C. (2011). *L'évaluation en langue*. DIDIER Langue et Didactique
- Tagliante C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. CLE INTERNATIONAL Techniques et Pratiques de Classe

ARTICLES ET ÉTUDES

- Brougère G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Cahiers pédagogique n°448*
- Cahiers Pédagogiques n°448 (Décembre 2006). *Le jeu en classe*
- European Cultural Interactions (2004-2005). *LINGO : 50 manières de motiver l'apprentissage des langues*
- Laboratoire LAIRDIL, Université Toulouse 3
- Baumard M., (25 août 2009). Les étudiants français toujours aussi nuls en anglais, *Le Monde*
- Vaufrey C., (6 avril 2010). Le jeu à l'école : une question de culture éducative, *INRP*. (48)
- CRDP du Limousin *Le jeu dans la classe de langue* (2003)
- Château J., *Le jeu chez l'enfant par Jean Château*

MANUELS SCOLAIRES

- Gerngross G., Puchta H., Tite P. (2006). *Join Us*. Cambridge University Press
- Ariès-Delâge A., Héron L., Ibrahim N., Laurent C. (2006) *Hullabaloo*. Hatier

TEXTES OFFICIELS

- BO Hors-série n°1 du 14 février 2002
- BO Hors-série n°8 du 30 août 2007
- BO Hors-série N°3 du 19 juin 2008
- CECRL
- Circulaire n°89-065 du 6 mars 1989. *Expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*
- Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989. *Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*
- Circulaire n°91-302 du 6 septembre 1991. *Expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*
- Circulaire n°95-103 du 3 mai 1995. *Enseignement des langues vivantes*
- Circulaire n°98-135 du 26 juin 1998 (intégrée dans le BO n°27 du 2 juillet 1998). *Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 1998-orientations pédagogiques*
- Circulaire n°99-176 (intégrée dans le BO n°40 du 11 novembre 1999). *Langues vivantes étrangères : orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2*

DICTIONNAIRES

- Boissy J. (2002). *Lexique 2002 du professeur des écoles*. Escalade
- Quivy M., Tardieu C. (2002). *Le glossaire de la didactique de l'anglais*. Ellipses

SITES INTERNET

- <http://www.cambridge.org.br> consulté le 18 décembre 2011
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> consulté le 3 février 2012
- www.pedagopsy.eu consulté le 6 mai 2011

Annexe 1

1 Hello friends!

*Sandwich, hamburger, hot dog,
Pullover, cowboy and jeans.
Cinema, Walkman, snack bar,
Taxi, clown and superstar.*

Miss Williams: *Well done, everybody. See you tomorrow.*

Children: *Bye-bye, Miss Williams.*

Teacher: Listen and point.

Play the recording again. Ask the pupils to listen and point to the correct pictures in their books as they hear the words.

Teacher: Match the words and the pictures. Draw lines. (optional)

Tell the pupils they can draw a pencil line between each English word and the corresponding picture.

Teacher: Listen and join in.

Play the recording a third time, asking the pupils to sing along.



Video

Tell pupils they are now going to watch a video. They will see the words of the song and hear the music backing track. It's their turn to sing along to the music.

Teacher: Look and sing.

Play the video and help the pupils keep to the rhythm by beating time with your hand and singing along with them.

TPR Activities

Several activities can be used to revise/teach the words illustrated in the song. Depending on the level of the class, ask the pupils to say the English words directly or to repeat them after you. Consolidate pronunciation by repeating each word correctly.

Teacher: Look and say / repeat.

Point to the pictures, going round clockwise.

Class: Cowboy, sandwich, clown, pullover, snack bar, hot dog, cinema, superstar, taxi,
Walkman, jeans, hamburger.

Put the class into four groups and give each group a category: *food* (sandwich, hamburger, hot dog), *people* (cowboy, clown, superstar), *clothes and personal objects* (pullover, jeans, Walkman), *places and transport* (snack bar, cinema, taxi). Say the words, not the categories, in a random order. The group with the word stands up and repeats it.

Put a card up in each corner of the classroom. A category is written on each card. Say one of the 12 words at random. The whole group runs to stand next to the corresponding card.

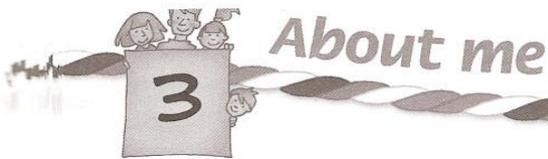
Concluding activity

• **Objective:** saying goodbye.

In the first lessons of the year it's important to praise the pupils' work. This creates a positive relationship with the English language, and emphasises that you judge their work according to what they say correctly rather than the mistakes they make.

Teacher: Well done, everybody! See you tomorrow.

Class: Bye-bye, Miss ... / Mrs ... / Mr ... !



About me

Teacher: Open your books at page twenty-nine. Look at activity eight. Listen to the song.
Point to the parts of the body.
Play the recording and ask the pupils to point to the parts of the body in their books when they hear them.

 **Tapescript (T22) – Songs CD (T10–T11)**

Unit 3. Page 29. 8. Listen and sing. The body rock.

*Come on, everybody
And join in the song.
It's time for the body rock.*

*Shake your hair.
Touch your ears.
Shake your legs and touch your feet.
Touch, touch, touch, touch your nose.
Now come on, touch your toes.*

*Shake your hands.
Touch your face.
Open your mouth and show your teeth.
Touch, touch, touch, touch your nose.
Now come on, touch your toes.*

TPR Activities

Ask the pupils to sit in a circle or anywhere they have a clear view of what you are doing.

Teacher: Listen and mime.

Play the recording and mime the actions. The pupils watch and start to imitate the actions.

Teacher: Listen and mime.

Play the recording without miming the actions. Let the pupils do the actions on their own, watch each other and comparing. Repeat this stage several times, praising the pupils' work.

Mixed Ability Activities

Easier: Read out the instructions slowly and mime the actions.

Challenging: Play the recording without miming the actions. The pupils do the actions on their own.

Now read and colour the frames.

Ask the pupils to look at the words for the parts of the body in the second and third verses. Then ask them to colour the frames of each picture in the same colour as the word. They need to remember/understand the meaning of the coloured word in order to colour the frames of the corresponding pictures.





Halloween

Teacher: Where's the monster?

Ask the pupils to tell you in L1 where the monster is.

Teacher: Yes, inside the house.

Ask the pupils if it is really a monster. (No, it is a child dressed up as a monster.)

Teacher: Listen and read the Halloween chant. Point to the pictures.

Play the recording and ask the pupils to point to the pictures when they hear the corresponding words.

Tapescript (T45)

Halloween. Page 69. 2. Listen and say the chant.

Children: *Trick or treat?*

Monster: *Go away! Go away!*

Children: *Open the door!*

Monster: *Go away! Go away!*

Children: *Open the door!*

Monster: *No!*

Children: *Trick or treat?*

Monster: *OK. Here you are! Here you are!*

Children: *Help! Help! Run away!*

Help! Help! Run away!

Teacher: Close your books. Listen again and say the chant.

With books closed, play the recording again and ask the pupils to join in.

Mixed Ability Activities

Easier: The pupils chant along with the recording.

Challenging: The pupils repeat the chant from memory without the help of the recording.

TPR Activity

Ask the pupils to sit in a circle and put them into two groups (the children and the monster).

Do actions along with the chant, e.g.

WORDS

Trick or treat? Trick or treat?

Go away! Go away!

Open the door! Open the door!

Go away! Go away!

Trick or treat? Trick or treat?

Here you are! Here you are!

Help! Help! Run away!

ACTIONS

Hold hand out as if asking for something.

Do gesture of chasing someone away.

Pretend to hammer on a door.

Do gesture of chasing someone away.

Hold hand out as if asking for something.

Pretend to throw open the door with a roar.

Run away screaming.

Annexe 2

2.1



8 Guess, count and write.

- **Objective:** revising/learning the numbers 10–50.

Cross-curricular links

Maths: identifying the number of items in a group and counting them.

Teacher: Open your books at page six. Look at activity eight. Guess!
Ask the pupils to guess the number of lollipops, pencils and balls in the picture. Each pupil writes the number they have chosen in the 'My guess' box.

Teacher: - Now count and write.

Ask the pupils to count (perhaps softly in English) the number of things in each of the three groups and to write the number in words on the appropriate dotted line.

Teacher: How many lollipops?

Class: Twenty-three.

Teacher: How many pencils?

Class: Twenty-five.

Teacher: How many balls?

Class: Thirty-one.

Activity Book page 7

7 Complete.

Ask the pupils to use the words to complete the dialogues.

Answers

1. *Hello! What's your **name**?*
I'm Nick.
What's your name?
I'm Laura.
2. *Hello, Anna!*
*How are **you**?*
Hi, Paula.
*I'm fine, **thanks**.*
3. *Good morning!*
Good morning, teacher!
*I'm Mrs Miller. Tell me your **names**, please.*
I'm Rosie.
***This is** Julia.*



PAGE 7

9 Listen and act.

- **Objective:** asking and answering personal questions.

Social development: learning to form positive relationships with classmates by exchanging personal information.



Join Us - Teacher's Book



About me

2 Listen and sing. Happy family.

• **Objective:** listening to and singing a song.

Cross-curricular links

Music: learning to recognise and reproduce a rhythm.

Teacher: Page twenty-four. Look at activity two. Listen to the song. Point to the people. Play the recording and ask the pupils to point in their books to each member of the family when they hear them named.

Tapescript (T17) – Songs CD (T08–T09)

Unit 3. Page 24. 2. Listen and sing. Happy family.

*My brother's name is Peter,
my mum's name is Dee,
my dad's name is Ronald,
my name is Emily.*

*My grandma's name is Rita,
my grandpa's name is Lee,
my sister's name is Sandy
and that's my family.*

*Hey, that's my family,
my family,
my happy family!
That's my family,
my family,
my happy family!*



Teacher: Close your books. Listen again and sing. Play the recording again and ask the pupils to join in. Put the class into two groups and give one group verse one of the song and the other group verse two. Each group sings its verse, and then the whole class sings verse three.

Mixed Ability Activities

Easier: The pupils sing along with the recording.

Challenging: The pupils sing from memory, without the help of the recording.

Video

Tell the pupils they are now going to watch a video. They will see the words of the song and hear the music backing track. It's their turn to sing along with the music.

Teacher: Look and sing. Play the video and help the pupils keep time by beating time with your hand and singing along with them.



5 Free time

Steven **can play football**.
He **can swim**.
He **can't ski**.

Susan **can ski**.
She **can play the piano**.
She **can't skateboard**.

Bob **can rollerblade**.
He **can play basketball**.
He **can't play the piano**.

PAGE 48

5 Listen and mime.

- **Objectives:** understanding and following instructions.

Cross-curricular links

Motor skills and sports science: identifying personal abilities in motor and physical activities.

TPR Activities

Ask the pupils to sit in a circle, or anywhere they have a clear view of what you are doing.

Teacher: Open your books at page forty-eight. What can you see?

Class: Toby the tiger.

Teacher: Where is he?

Class: At home / in his bedroom / in bed.

Prompt the pupils and accept a range of answers, depending on the lexical knowledge of the class.

Teacher: What is he doing?

Class: Waking up, getting dressed, going out.

Teacher: Quiet now. Listen and look.

Play the first part of the recording up to *And now you*.

Teacher: Listen and watch me.

Play the first part of the recording again up to *And now you*, miming the actions.

Teacher: Listen and mime.

Play the recording again and continue up to *And now let's change the order*, without miming.

Let the pupils do the actions on their own.

Teacher: Listen and mime.

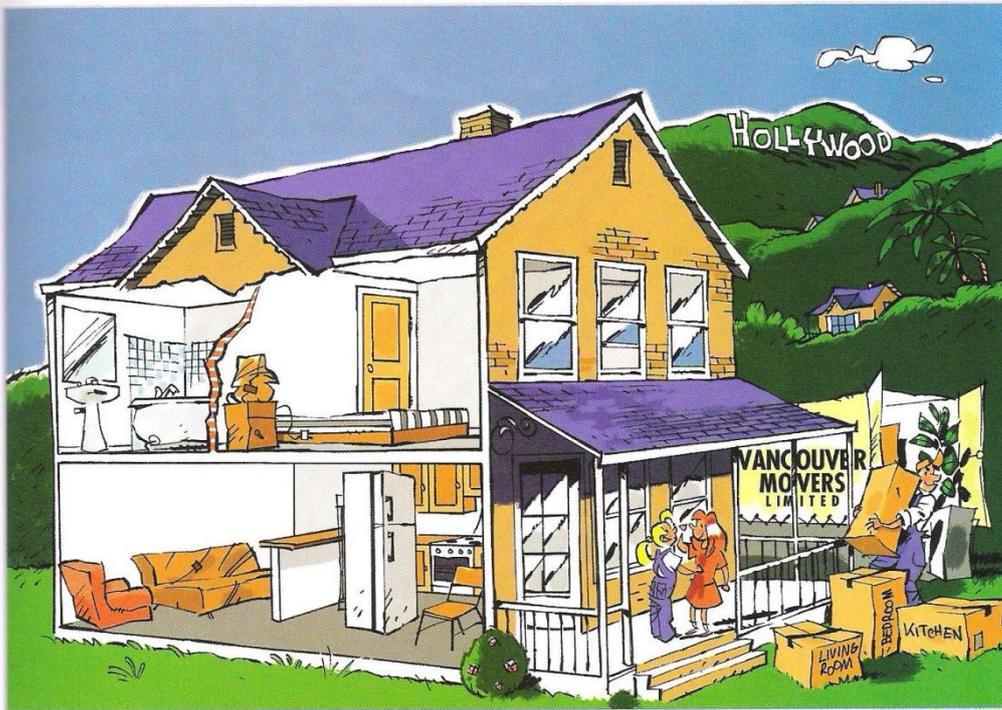
Tell the pupils that they are now going to hear the entire recording and carry out the actions three times, but the third time the instructions are given in a different sequence. Play the recording without miming the actions. Let the pupils do them on their own, watching each other and comparing. Repeat this stage several times, praising the pupils' work.

Annexe 3

Moving to Hollywood 2



1. Listen
2. Look and guess

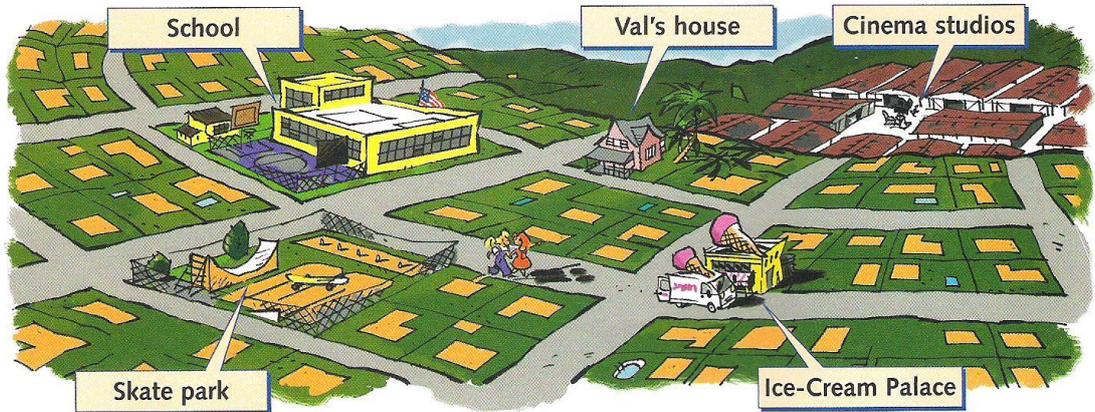


3. Work in pairs

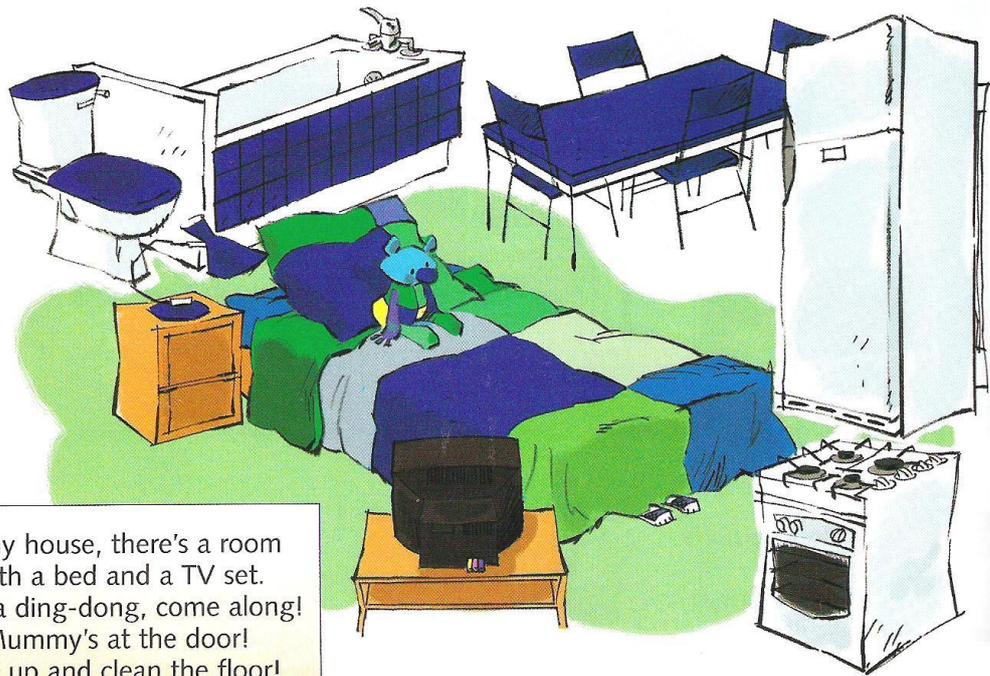




4. Listen and point

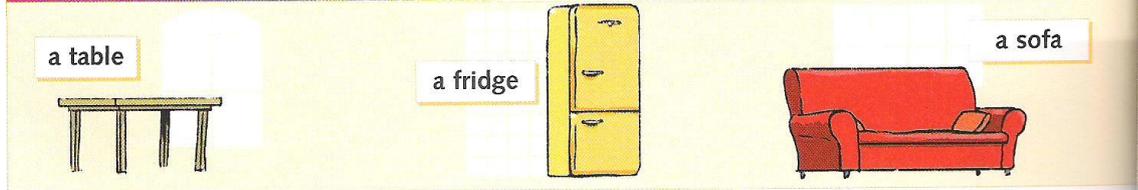


5. Listen and guess
6. Then sing the song



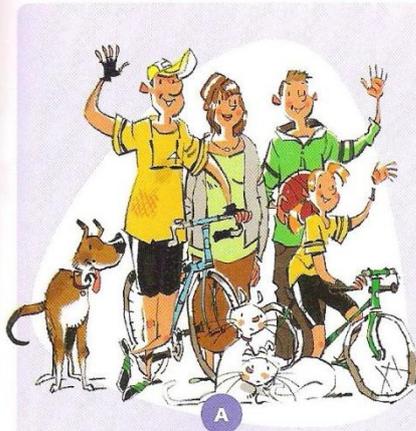
In my house, there's a room
 With a bed and a TV set.
 With a ding-dong, come along!
 Mummy's at the door!
 Tidy up and clean the floor!

WORD BANK





7. Where do they live? Read and choose



A
The Brown family



B
The Wilson family



C
The Jordan family

1

Apartment

- 4 rooms
- 1 big bedroom
- 1 small bedroom
- 1 living room
- 1 small kitchen



2

House

- 5 rooms • 1 big kitchen • 3 bedrooms • 1 bathroom
- 2 garages and a small garden



3

Big apartment

- 4 bedrooms • 2 bathrooms • 1 living room
- 1 big kitchen with a dining room



4

Ranch: 20 km from Hollywood

- 6 bedrooms • 3 bathrooms • 1 big living room • 2 dining rooms • veranda • 1 garage for 4 cars • vast garden



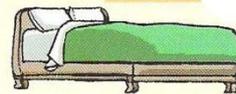
WORD BANK



a chair

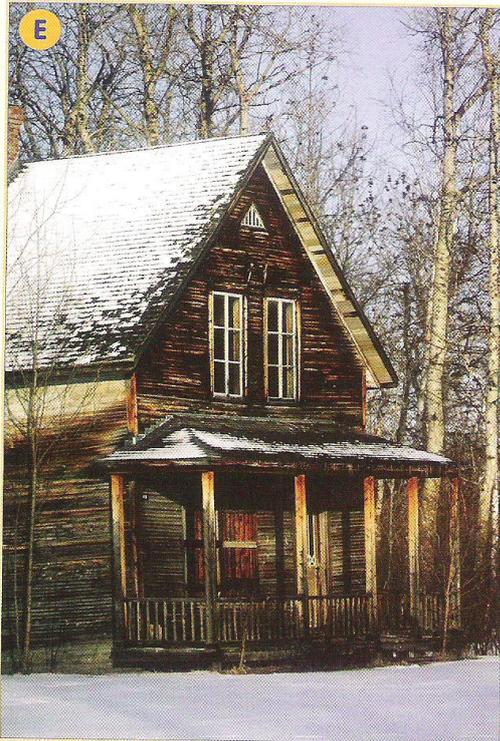


a lamp



a bed

Houses from around the world



1. This is a small Cape Dutch house in South Africa.

2. These are red brick houses in England.

3. In Canada, there are log cabins.

4. In America, there are mobile homes.

5. This is a small wooden house in New Zealand.

6. These are houses in Australia.

TEST
→ 2

Annexe 4

Fiche 18

La révérence

Deux à cinq files de joueurs s'affrontent. C'est le joueur en tête de file qui représente son équipe. Le premier joueur à répondre correctement à la question posée remporte un point ; les autres lui font une révérence. L'un et les autres vont à la queue. L'équipe ayant accumulé le plus grand nombre de points remporte la partie.

Ce jeu très simple à jouer et à mettre en place plaît généralement beaucoup aux apprenants, car il sollicite l'intellect et le corps et laisse à chacun le choix du degré d'implication ludique.

Variante détaillée : La révérence de l'interculturel

Activité(s) langagière(s) visée(s) : production ou interaction orale.

Compétence(s) générale(s) ou langagière(s) sollicitée(s) : prise de conscience de la dimension interculturelle.

Niveau de langue : A1 et plus. On peut jouer à cette variante à partir du niveau A2, voire avant dans le cas où l'on utilise la langue maternelle.

Matériel requis : un corpus de 12 cartes ou plus.

Pour la variante présentée ici, 20 cartes avec des thèmes de discussion sur l'interculturel (voir le corpus proposé au chapitre II).

Effectif idéal/effectif possible : 6 à 72 joueurs/dès 4 joueurs, illimité.

Dispositif de travail : 2 à 6 équipes de 3 à 12 joueurs; participation individuelle.

Durée moyenne d'une partie : 10 mn.

But du jeu : remporter le plus grand nombre de cartes.

► Démarche

• Demander aux joueurs de constituer de 2 à 6 équipes placées en autant de files indiennes dont le premier participant fait face à l'animateur. Pour une meilleure dynamique, il convient que les files aient 3 joueurs au minimum et 12 au maximum.

• Donner la consigne.

Je vais vous présenter divers thèmes de discussion qui nous permettront de comparer notre (ou nos) culture(s) d'origine avec la culture française [ou toute autre culture francophone]. Je vous montrerai une carte indiquant un thème ; les joueurs en tête de file doivent essayer de trouver un point de comparaison entre les deux cultures, puis chercher à l'exprimer par un mot clé que je leur demanderai ensuite

de justifier. La comparaison peut s'appliquer à des différences mais aussi à des similitudes. Par exemple, si je vous dis « Relations entre les sexes » vous pourrez me dire « bises », puis expliquer qu'en France deux hommes peuvent se faire la bise tout naturellement s'ils sont amis tandis que dans votre pays cela se fait aussi ou cela ne se fait pas.

Le premier à proposer un mot clé remportera la carte du moment que si son commentaire est jugé satisfaisant ; ses adversaires devront lui faire une belle révérence, chacun à sa manière [Joindre le geste à la parole et faire deux ou trois révérences différentes, par exemple une profonde courbette, une révérence de danseuse classique, une discrète inclinaison de tête]. Puis les uns et les autres iront à la queue. L'équipe qui aura réuni le plus grand nombre de cartes à la fin de la partie aura gagné.

- Lancer le jeu : lire à voix haute le contenu des cartes, une par une, en les montrant aux joueurs en lice ; donner la carte au joueur qui a répondu en premier et dont la réponse est jugée satisfaisante ; rappeler au besoin à ses adversaires qu'ils doivent faire leur révérence.

- Une fois les cartes épuisées, demander à chaque file de compter le nombre de cartes qu'elle a réussi à accumuler collectivement et désigner l'équipe gagnante.

► Remarques sur l'exploitation pédagogique

Ce jeu convient particulièrement à la systématisation et au réinvestissement, mais il peut aussi être utilisé pour la sensibilisation, la conceptualisation et l'évaluation formative.

Lorsque le jeu est proposé pour une activité de conceptualisation, il est possible qu'aucun des joueurs en lice ne parvienne à trouver la réponse juste. Dans ce cas, ils font tous leur révérence et vont à la queue, puis la même question est posée aux joueurs suivants, jusqu'à ce que quelqu'un trouve la bonne réponse. Voir un exemple dans la variante grammaticale suggérée ci-dessous.

On pourrait simplifier la consigne de l'exemple d'application en supprimant la partie concernant le mot clé ; néanmoins, les réponses longues conviennent mal à ce jeu basé sur la rapidité. Par ailleurs, en cours de jeu, on évitera de commenter longuement les réponses ; elles pourront faire l'objet d'une discussion ultérieure.

Le corpus peut inclure un nombre illimité de cartes ; le jeu s'arrêtera alors soit au bout d'un temps donné, soit lorsque l'animateur le jugera pertinent (par exemple, lorsque la règle à découvrir semble maîtrisée par la plupart des joueurs et que le moment est venu d'explicitier l'apprentissage).

Si les joueurs cèdent à la tentation de souffler des réponses, il faut rappeler que cela n'est pas interdit mais qu'il n'est pas défendu non plus de reprendre une proposition soufflée par une autre équipe.

Il convient que la consigne de la révérence soit respectée (dans le cas des plus timides, une inclinaison de tête peut suffire, tandis que les plus extravertis esquisseront une révérence exagérée). C'est dans ce gage que réside en grande partie l'attrait du jeu.

En cas de controverse (par exemple, lorsque le joueur qui parle en premier ne donne pas une réponse satisfaisante ; ou lorsque la réponse est remise en question par le groupe), l'animateur peut choisir soit de jouer le rôle d'arbitre, éventuellement à l'aide du groupe ; soit de mettre de côté la carte correspondante.

Quelques suggestions de variantes

Pour réduire la difficulté du jeu : pour réduire le niveau de difficulté des réponses, on peut travailler à partir d'un corpus de consignes appelant des répliques mieux circonscrites (par exemple, « Citez une ville francophone et non française », « Par quel geste un Français exprimera-t-il son incrédulité ? », « Quelle formule peut-on utiliser pour prendre congé dans un courriel professionnel ? », etc.).

Pour augmenter la difficulté du jeu : on peut choisir des corpus plus spécialisés ou ajouter des contraintes linguistiques et/ou langagières pour la formulation des réponses, voire proposer des tâches simples et rapides à réaliser (« Ferme une fenêtre »/« Trouve un objet rayé dans la pièce »/« Va chercher ton livre et ouvre-le à la page 4 », etc.).

Pour varier le niveau de langue requis : on peut et on doit choisir des corpus adaptés au niveau de langue du public visé. Les réponses étant généralement très courtes, ce jeu est applicable dès les premières heures d'enseignement. Avec des débutants, on pourra par exemple poser des questions très simples de la vie quotidienne (« Comment tu t'appelles ? » ; « Quel âge as-tu ? » ; « Que fais-tu dans la vie ? »...). On peut aussi montrer des images et interroger les joueurs. Par exemple, avec des images illustrant les prépositions, demander « Où se trouve le chat sur cette image ? » ; ou, avec des images illustrant des actions de la vie quotidienne, inviter les joueurs à formuler des phrases pour les décrire.

Pour faire travailler la réception orale : on peut travailler sur un corpus de devinettes. On peut aussi faire écouter un document sonore ou encore visionner un document audiovisuel, puis poser des questions de compréhension.

Pour faire travailler la production orale : on peut demander à quelques membres de l'équipe gagnante de s'exprimer face au groupe à partir du corpus de cartes qu'ils auront réuni. On peut aussi faire précéder ou suivre le jeu par une phase d'interaction orale, par tandems ou par petits groupes, autour de quelques items du corpus.

Pour faire travailler la réception de l'écrit : on peut donner un texte à lire, puis poser des questions pour vérifier la compréhension.

Pour faire travailler la production écrite : on peut demander que les réponses soient formulées par écrit sous forme de phrases complètes. Dans ce cas, il faudra indiquer d'emblée si l'on accepte quelques erreurs linguistiques ou si seules les réponses sans erreurs seront validées. Dans le premier cas, il est conseillé de conserver les réponses, rédigées sur des feuilles indépendantes, afin de constituer un corpus qui pourra faire l'objet d'une intercorrection ultérieure. Dans le second cas, il est conseillé de donner l'occasion aux joueurs de reformuler leur phrase, avec ou sans l'aide de leurs camarades d'équipe, tant que les autres joueurs n'ont pas fait de proposition correcte. Les deux options sont intéressantes du point de vue pédagogique, mais induisent une dynamique de jeu différente.

Pour aborder la médiation : on peut proposer des mots ou des phrases à traduire ou encore des messages à reformuler très brièvement. Dans ce dernier cas, on donnera à tous les joueurs en lice un exemplaire du message. Seul le joueur ayant réussi à reformuler le message en premier pourra le conserver.

Pour aborder l'interculturel : on peut présenter des lettres de l'alphabet; le joueur trouvant en premier un élément interculturel à commenter remporte la carte (« T comme... tuque. L'hiver, les Québécois portent ce bonnet à pompon... ») ou encore « B comme... baguette. C'est un pain long et croustillant que j'aime beaucoup manger »).

On peut aussi faire deviner des items interculturels (personnages, dates, habitudes, expressions, fêtes...).

Pour travailler autour du lexique : on peut proposer des mots à deviner (« je les porte aux pieds, elles sont souvent en cuir, ce sont les... [chaussures] »); des images dont il faut dire le nom (non pas sous forme de mot isolé, mais sous forme de courte phrase: « c'est un/une... »); des listes de mots dans lesquelles il faut identifier l'intrus, etc.

Pour travailler autour de la grammaire : on peut imposer une contrainte grammaticale, par exemple: montrer des photos de personnages célèbres et deman-

der aux joueurs de les présenter en utilisant les pronoms relatifs « C'est quelqu'un qui/que/dont... »; montrer des objets et demander ce que l'on peut faire avec en utilisant des formes pronominales telles que « On peut le/la/lui/les/leur... + verbe à l'infinitif », etc.

On peut aussi travailler des points spécifiques de morphosyntaxe : proposer des mots au masculin et demander quel en est le féminin, faire trouver le pluriel de mots au singulier, faire transformer au passé des phrases au présent, etc.

On peut encore favoriser la conceptualisation d'un point de grammaire. Par exemple, pour les articles partitifs, écrire au tableau la liste de partitifs sans les formes négatives (« du, de la, de l', des ») en une seule colonne, à côté de deux colonnes avec les articles définis et indéfinis respectivement (« le, la, les », « un, une, des »). Puis, sans donner la moindre explication grammaticale, proposer des phrases à trous. Aux joueurs de découvrir la logique et de formuler leurs propres règles. On peut ensuite organiser une deuxième manche, écrire au tableau sans rien dire « de, d' » et introduire dans le corpus de cartes des phrases négatives pour faire découvrir la nouvelle règle.

Pour travailler autour de la phonétique : on peut proposer aux joueurs des mots dont l'antonyme contient le phonème à travailler, puis leur demander de trouver cet antonyme. Ainsi, pour travailler les voyelles nasales : « Quel est le contraire de petit ? [grand]/antipathique [sympathique]/brune [blonde], etc. »

Annexe 5

Découvrir l'anglais par le jeu, David Allen, éd. HATIER ENSEIGNANTS

SECTION V : Découvrir les Anglais

79 *St Patrick's Day*

■ Historique

St Patrick est le Saint Patron d'Irlande, sa fête tombe le 17 mars. La Saint Patrick est une fête nationale en République d'Irlande : ce jour-là les Irlandais portent sur leur veste ou leur manteau une feuille de Shamrock, qui ressemble à une feuille de trèfle.

St Patrick, qui est né au Royaume-Uni au cours de l'année 390, fut capturé par des pirates irlandais lorsqu'il avait seize ans. Il est resté six ans prisonnier en Irlande avant de pouvoir fuir. De retour dans ce pays à l'âge de quarante ans, il entame une croisade vigoureuse pour combattre le culte du soleil et convertir les Irlandais au christianisme.

Il n'y a pas de serpents en Irlande, et la légende attribue cela à St Patrick dont on dit qu'il les a tous chassés du pays.

Republic of Ireland (capitale : Dublin)

■ Activité

Dessin de carte

Les élèves dessinent la carte d'Irlande puis, comme dans l'activité précédente, on affiche la carte. Un élève, les yeux bandés, doit trouver l'emplacement de la capitale (voir jeu n° 78).

81 May Day

■ Données

Ce jour là on fête l'arrivée de l'été.

Les noms des saisons : *Spring, Summer, Autumn, Winter.*

The Maypole

Un grand poteau, souvent décoré de dessins en spirale et au sommet duquel sont attachés de longs rubans, est érigé sur la pelouse au milieu du village. Ce poteau s'appelle le *Maypole*, en français le « mai » ou arbre de mai.

Le premier Mai, appelé *May Day*, des danseurs, qui tiennent chacun un ruban, dansent autour du poteau ; à la fin de la danse les rubans auront formé un dessin coloré sur le poteau.

The May Queen

Dans certains villages la tradition est de couronner la plus belle fille d'une guirlande de fleurs.

■ Activité

Comptine à mimer

Un élève

Spring

Summer

Autumn

Winter

Les autres élèves

The rain comes, grass grows.

The sun shines, schools close.

Leaves fall, the wind blows.

Cold fingers, frozen nose.

Annexe 6

| CONTRÔLE Paradigme mécaniciste | ÉVALUATION Paradigme holistique |
|--|---|
| Approche scientifique : scientisme. | Approche herméneutique : empirisme éclairé. |
| Vérification de conformité/une norme. | Interprétation/système de référence. |
| Mesure du degré de conformité entre un modèle de référence constant, voire immuable, et des phénomènes échéants. | Communiquer un jugement clair sur le degré de réalisation d'un projet précis à l'aide d'une grille construite à cet effet. |
| Conséquences | |
| Modèle prédéfini donc normatif. Monoréférentiel/unidimensionnel. Quantitatif. | Pas de modèle prédéfini. Multiréférentiel : intégration de l'hétérogène. Qualitatif. |
| Caractéristiques | |
| Hors du temps (le modèle de référence est extérieur et antérieur au contrôle). Centration sur l'espace. Procédure finie (logique de bilan). Sommet <i>vs</i> base, contrôleur <i>vs</i> contrôlé : hiérarchie et pouvoir. | Inscrit dans une durée : prise en compte de la temporalité du processus d'apprentissage. Processus infini. Dialogue, partenariat. |
| Les contenus | |
| Portent sur des savoirs, des connaissances. Portent sur des tâches élémentaires donc portent sur les apprentissages. | Portent sur des compétences, des savoir-faire. Portent sur des tâches complexes donc portent sur les acquisitions. |
| Les acteurs | |
| Contrôleur : objectivité – l'expert Idéal d'interchangeabilité. Doivent toujours aboutir au même résultat (procédure indéfiniment répétable). | Évaluateur : subjectivité – l'artisan Nécessaires à l'évaluation. N'ont pas de caractère universel. Évaluation propre à un sujet. |
| But | |
| Éviter les dysfonctionnements ultérieurs par application de sanctions. | Remédier aux dysfonctionnements (perspective formative). |
| Statut de l'erreur | |
| Constat des erreurs, qui donnent lieu à des sanctions (erreur comme anomalie ou manque). | Prise en compte de l'erreur comme révélatrice d'un dysfonctionnement. |

Annexe 7

L'évaluation en Langues, E. Huver, C. Springer 2011 (éd. DIDIER-Langues et Didactique)

L'expérience du professeur Laugier : un pavé dans la mare

Deux professeurs travaillant séparément à la correction de 166 copies, sans connaître leurs appréciations respectives, obtinrent les résultats suivants : la moyenne des notes du premier correcteur dépassait de près de deux points celle du second ; le candidat classé avant-dernier par l'un était classé second par l'autre ; les écarts de notes allaient jusqu'à 9 points ; le premier correcteur attribuait la note de 5 à 21 copies notées entre 2 et 14 par le second ; le second donnait un 7 à 20 copies cotées entre 2 et 11,5 par le premier ; enfin, la moitié des candidats reçus par un correcteur était refusée par l'autre.

On imagine l'émoi occasionné par ces résultats, notamment dans le contexte français, où les concours constituent une conquête post-révolutionnaire, en réaction à l'hérédité des charges et des fonctions publiques, comme c'était le cas sous l'Ancien régime.

Annexe 8

8.1

L'évaluation en Langues, E. Huver, C. Springer 2011 (éd. DIDIER-Langues et Didactique)

| | |
|-----------------------------------|--|
| Quand évalue-t-on ? | Évaluation instrumentée vs évaluation non instrumentée |
| Qui évalue ? | Évaluation externe vs évaluation interne Autoévaluation, coévaluation, hétéroévaluation |
| Qui est évalué ? | Les apprenants ? Les enseignants ? Les dispositifs ? ... |
| Qu'est-ce qui est évalué ? | Des connaissances ? Des savoirs ? Des compétences ? Des savoir-faire ? Des capacités ? Des procédures ? Des processus ? Des stratégies ? Des savoir-être ?... |
| Pour quoi faire ? | Évaluation initiale, évaluation formative, évaluation sommative... |

8.2

L'évaluation et le cadre européen commun, C. Tagliante éd. CLE INTERNATIONAL,
Techniques et Pratiques de Classe

• Grille pour un descripteur de niveau A1

Monologue suivi : décrire l'expérience
Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.

| | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| Compréhension de la consigne | 0 | 0,5 | 1 | | | | |
| Performance globale | 0 | 0,5 | 1 | 1,5 | 2 | | |
| Structures simples correctes | 0 | 0,5 | 1 | 1,5 | 2 | 2,5 | 3 |
| Lexique approprié (décrire quelqu'un) | 0 | 0,5 | 1 | 1,5 | 2 | | |
| Correction phonétique | 0 | 0,5 | 1 | 1,5 | 2 | | |

Fiche 5

A1.1 : Production orale

| | |
|--|---|
| Descripteur évalué | Donner des informations très simples à l'aide de quelques mots et expressions |
| Fonctions discursives (actes de langage) | Identifier, décrire, présenter quelqu'un |
| Objectif à maîtriser | Être capable de produire des énoncés simples pour présenter des personnes |
| Type de tâche | Présenter, par exemple, sa famille à quelqu'un |
| Public | Tout public |
| Niveau taxonomique | Application |
| Support | Photo de groupe, photo de famille |
| Domaine | Privé |

Consigne (donnée par l'examineur)

Regardez la photo et présentez-moi les personnages.

**Grille d'évaluation et barème sur 5 points**

| | | | | | | |
|--|---|-----|---|-----|---|-----|
| Se fait globalement comprendre | 0 | 0,5 | 1 | 1,5 | 2 | 2,5 |
| Donne quelques éléments descriptifs | 0 | 0,5 | 1 | 1,5 | | |
| Correction grammaticale, articulateurs (<i>et, mais</i>) | 0 | 0,5 | | | | |
| Prononciation, prosodie, aisance, fluidité | 0 | 0,5 | | | | |

Annexe 9

Types de supports d'activités qui peuvent être utilisés au niveau A1.1

| | |
|--------------------------|---|
| Compréhension des écrits | <ul style="list-style-type: none"> • Panneaux signalétiques (lieux publics : gares, arrêts d'autobus, rues, magasins, mairies, écoles, poste, banque, etc.) • Enseignes de magasins • Annonces écrites dans les gares, le métro • Plans, indicateurs d'horaires • Adresses sur des enveloppes (courriers personnels, administratifs, commerciaux) • Corps d'une lettre administrative (coordonnées de l'expéditeur, date, téléphone, télécopie, courriel, etc.) • Objet succinct d'un courrier personnel ou administratif • Listes de noms (feuilles d'émargement) • Logos, sigles • Étiquettes de produits alimentaires, avec ou sans indication de prix, de dates, de poids • Étiquettes de vêtements, avec indication de taille, de prix • Prospectus • Catalogues de vente par correspondance • Instructions des appareils automatiques (distributeurs de billets, de boissons, de sandwiches) • Titres de journaux (illustrés) • Sommaires et tables des matières • Factures • Petits messages de type « Post-it » |
| Compréhension de l'oral | <ul style="list-style-type: none"> • Annonces publiques (dans les gares, les magasins, les aéroports, etc.) • Questions simples sur la vie quotidienne (identité, adresse, métier, famille) |
| Production d'écrits | <ul style="list-style-type: none"> • Compléter un formulaire simple (bon de commande, dépôt de chèque, courrier recommandé, etc.) • Écrire ou recopier une adresse • Noter une date, une heure de rendez-vous, un nom • Écrire un petit message simple • Faire une liste de courses à faire |
| Interaction orale | <ul style="list-style-type: none"> • Extrêmement limitée : essentiellement réponse à des questions simples |