

Apprendre par le jeu, dans quelles mesures peut-on utiliser des activités ludiques en cours de langue vivante étrangère avec des adolescents ?

Marie Sophie Gottloeber Raouafi

▶ **To cite this version:**

Marie Sophie Gottloeber Raouafi. Apprendre par le jeu, dans quelles mesures peut-on utiliser des activités ludiques en cours de langue vivante étrangère avec des adolescents ?. Littératures. 2013. dumas-00930251

HAL Id: dumas-00930251

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00930251

Submitted on 14 Jan 2014

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.

2ème année de Master

Spécialité langues germaniques

Mémoire de recherches

Apprendre par le jeu

Dans quelles mesures peut-on utiliser des activités ludiques en cours de langue vivante étrangère avec des adolescents ?

Marie-Sophie Gottloeber-Raouafi

Sous la direction de Madame E. VARGAS
MCF en Linguistique allemande

Année universitaire 2012/2013

Université Stendhal de Grenoble

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier sincèrement Madame Vargas, ainsi que M.Marillier sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Merci pour votre soutien, votre investissement pour mon projet professionnel et votre gentillesse sans limite.

Un grand merci également à mes élèves du lycée professionnel que je ne nomme pas, mais pour qui j'ai une forte pensée.

Mille mercis aussi à ma petite Ninusch, pour ses maintes aller-retours en bibliothèque pour moi.

Enfin, je remercie ma famille pour leur soutien et leurs encouragements.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM: GOTTLÖBER-RAOUAFI PRENOM: Marie-Sophie

DATE: 17 juin 2013 SIGNATURE:



Sommaire

Introduction 4
PARTIE 1 : ELEMENTS THEORIQUES 5
1.L'acquisition d'une langue étrangère 6
1.1. Des termes et des concepts 6
1.2. Est-ce-que l'âge biologique joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère ? 8
1.3. Quels sont les facteurs qui interviennent dans l'acquisition d'une langue étrangère ? 11
1.3.1. Facteurs endogènes à l'apprenant 13
1.3.2. Facteurs exogènes à l'apprenant 16
2. Le jeu au service de l'acquisition d'une langue étrangère 18
2.1. Comment définir jeu ? 19
2.2. Comment varie le jeu au cours de l'âge ? 22
2.3. De quel jeu parlons-nous ? 24
2.4. Peut-on apprendre en jouant ? 26
2.5. Le jeu à l'école, au collège ou même au lycée : un paradoxe ? 29
2.6. Les limites de la méthode ludique 31
PARTIE 2 : MISE EN PRATIQUE 33
1. Présentation et Analyse du Corpus 34
1.1. Présentation des jeux 34
1.2. Les jeux mis en place avec des enfants 38
1.2.1. Présentation du public 38
1.2.2. Objectifs et déroulement des jeux 39
1.3. Les jeux mis en place avec des adolescents 42
1.3.1. Présentation du public 42
1.3.2. Adaptation des jeux 44
2. Méthodologie de recherches, résultats et discussion 48
2.1. Méthodes de recherches et recueil des données empiriques : observations au cours des jeux testés en classe, entretiens avec les élèves, tests suite aux jeux 48
2.2. Résultats des analyses et discussion 50
2.3. Prise de recul et autocritique 58
2.4. Ouverture et Conclusion de la recherche 59

Bibliographie, Sommaire et Annexe 61

Introduction

Le présent travail est le fruit d'une réflexion de plusieurs années. Depuis toujours, en tant qu'élève ou enseignante d'une langue vivante étrangère, notre intérêt pour l'insertion des activités ludiques en cours de langue a éveillé une réelle curiosité en nous pour cette méthode fortement intéressante tant au niveau des acquisitions sur la langue cible, qu'au niveau psychologique et social. Que l'on apprend plus vite si le plaisir accompagne les apprentissages n'est plus un secret. Mais qu'en est-il en réalité ? Comment introduire cette notion de plaisir dans les apprentissages ? Est-ce-qu'il suffit de jouer pour provoquer une sensation de plaisir chez l'apprenant ? Toutes ces questions nous incitaient de plus en plus à faire un travail scientifique sur ce sujet : l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu.

La thématique étant définie, il s'agissait dans un premier temps de savoir comment on acquiert une langue étrangère. Dans la première partie de ce mémoire, nous reviendrons sur quelques points fondamentaux sans vouloir prétendre lister de manière exhaustive tous les facteurs qui entrent en jeu lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Dans un deuxième temps, nous avons voulu en savoir plus sur le principe du jeu. A partir d'une analyse théorique, nous avons cherché à savoir ce qu'est l'action de jouer. Peut-on la définir ? L'ensemble de ces éléments théoriques nous a permis de trouver des réponses à certaines de nos questions. Cependant, dans une analyse de notre propre expérience, nous avons voulu approfondir quelques éléments de réponses, mais étions confrontée à l'absence de recherches sur le jeu avec des adultes. A partir de là, nous avons alors voulu soulever une autre question : existe-t-il une différence fondamentale entre l'utilisation des jeux dans un contexte d'enseignement avec des élèves enfants et celle avec des adolescents ?

PARTIE 1

ELEMENTS THEORIQUES

1. L'acquisition d'une langue étrangère

Que ce soit dans un intérêt personnel, professionnel, politique, européen ou autre, parler plusieurs langues n'est pas seulement un avantage de taille, mais aussi une ouverture au monde. Seulement, nous n'avons malheureusement pas tous la chance d'avoir des parents diplomates pour changer de pays tous les ans et pouvoir « baigner » dans plusieurs langues au cours de notre vie. Parfois, nous sommes contraints à apprendre une langue en dehors du contexte réaliste, c'est-à-dire que l'on apprend une langue, l'allemand, dans un pays, comme la France, dans lequel elle n'aura très peu ou pas d'utilité pour nous. L'unique désir d'apprendre cette langue réside dans un projet futur, soient un voyage en Allemagne ou encore des affaires professionnelles pouvant nous emmener à réutiliser nos connaissances acquises sur l'allemand. Faire apprendre l'allemand à des élèves francophones dans un contexte scolaire peut alors devenir un vrai challenge à partir du moment où ceux-ci n'ont parfois pas choisi d'apprendre cette langue et en plus n'en voient pas l'intérêt. Par ailleurs, la langue allemande souffre de la réputation d'être une langue "moche" et difficile. Pour un enseignant, il semble alors intéressant de savoir comment se fait l'acquisition d'une langue, mais aussi de connaître différentes méthodes d'enseignement.

Avant de proposer une quelconque méthode pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère, il nous a semblé essentiel de commencer nos recherches par la question initiale et donc de s'intéresser à l'acquisition d'une langue étrangère. Définissons dans un premier temps quelques termes et concepts liés à notre problématique.

1.1. Des termes et des concepts

Dans notre travail, nous voulons nous intéresser à l'acquisition d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel, l'opposé d'un milieu dit « naturel ». Afin de ne pas susciter de malentendus chez nos lecteurs, nous allons dans un premier temps avoir recours aux terminologies utilisés par W. Klein afin de clarifier la situation : « On peut ainsi se demander : "Quel est le contraire de 'naturel'" ? Ou "L'école n'est-elle-pas un milieu social ? " » (1987:32). C'est pour cette raison que l'auteur a choisi d'employer les termes d'

« apprentissage guidé » et « apprentissage non-guidé ». Nous allons faire de même pour définir notre domaine de recherche : dans le présent mémoire, notre attention se tournera vers l'analyse de l'apprentissage guidé. Pour Klein, cet apprentissage guidé est un « cas dérivé, comme une tentative pour domestiquer un processus naturel » (1987:33). D'ailleurs, ce chercheur n'est pas convaincu qu'une véritable distinction est à faire quant aux formes d'acquisition dans ces deux milieux distincts : « il n'est pas sûr que cette distinction corresponde réellement à des formes différentes d'acquisition mais elle est sans aucun doute d'une grande importance pratique » (1987 : 29).

Un deuxième terme à clarifier en amont de notre travail est la question de la langue : qu'est-ce-que nous entendons par langue *étrangère*? Dans son livre sur l'acquisition de la langue étrangère, Klein (1987:14-28) s'arrête longuement sur la distinction à faire entre une langue *étrangère* et une langue *seconde.* Par langue *étrangère*, l'auteur entend une langue qui n'est pas parlée officiellement et dont l'usage se situe dans un cadre privé dans un pays. Une langue *seconde* est une langue qui est parlée dans un pays, à côté de l'usage d'une première langue, autre langue officielle, comme c'est le cas pour le français dans de nombreux pays d'Afrique, par exemple. Le contexte de recherche pour notre travail étant l'enseignement de l'allemand en France, il s'agit bien de la transmission d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel, ce que l'Éducation Nationale qualifie comme langue vivante. D'ailleurs, dans notre contexte, il n'est pas toujours vrai que l'allemand est, pour les élèves français, la première langue étrangère, puisque bien souvent, ceux-ci ont déjà appris l'anglais auparavant ou débutent l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais de manière simultanée en sixième. Dès lors que nous parlerons dans le présent mémoire de langue étrangère, il s'agira de toute langue acquise partiellement ou totalement par un individu après sa langue première.

Klein (1987) nous amène à une troisième série de termes à clarifier. Est-ce-qu'*apprendre,* c'est *acquérir ?* La réponse à cette question est rendue possible grâce à Krashen (1981) et sa théorie du contrôle, qui considère les façons différentes qu'ont les adultes d'acquérir une langue étrangère : l'*acquisition non consciente* et *apprentissage conscient.* A ce sujet, Klein (1981:44) remarque que « c'est la première qui est de loin la plus importante », ce qui a suscité notre intérêt pour le choix de la méthode proposée dans le chapitre suivant. Par l'acquisition non consciente, les apprenants cherchent à interagir dans la langue cible sans pour autant accorder une grande importance à la forme des énoncés qu'ils produisent. Par apprentissage conscient, Krashen renvoie aux formulations explicites des règles du système de langue (Klein 1981:44) ; domaine que l'on définit traditionnellement par *grammaire.* Pour tout professeur de langue, la réussite de son enseignement se situe en l'absence de distinction entre apprentissage conscient et acquisition non consciente pour faire interagir ses apprenants dans la langue cible avec une correction linguistique maximale, c'est-à-dire que les apprenants utilisent ces règles grammaticales de façon automatisée et presque intuitive. Mais comment faire ? Différentes théories ont vu le jour sur le processus

de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme la théorie de l'identité, l'hypothèse contrastive ou encore la théorie du contrôle de Krashen et d'autres[1]. Pour essayer de répondre à la question « comment faire ? », nous avons jugé essentiel de consacrer une partie de nos recherches non pas à ces hypothèses, mais plutôt aux nombreux facteurs qui influent l'acquisition d'une langue étrangère en développant ceux qui présentent un grand intérêt pour notre recherche.

1.2. Est-ce-que l'âge biologique joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère ?

La question du rôle de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère a depuis longtemps suscité de vifs débats et reste un sujet très controversé. Uslu (2007) note que les travaux empiriques à propos de l'âge se contredisent souvent dans des points fondamentaux. Dans notre étude, l'influence de l'âge biologique des apprenants nous intéresse particulièrement puisque nous cherchons à savoir si des activités réalisées et ayant eu un aspect positif sur les apprentissages avec un public d'enfants peuvent être adaptées et avoir un impact aussi positif avec un groupe d'apprenants d'adolescents, voire d'adultes.

Pour Nardi (2006:12), l'âge biologique va de pair avec le développement du cerveau et donc des compétences cognitives. Dans sa thèse sur les facteurs influençant l'acquisition d'une langue étrangère, la chercheuse développe longuement l'aspect neurobiologique en faisant référence aux différentes parties du cerveau responsables de tel ou tel processus d'apprentissage. Il serait trop ambitieux pour nous de faire de même. Néanmoins, nous allons utiliser quelques unes de ses explications scientifiques, puis nous allons nous baser sur des recherches au niveau neurobiologique, car elles semblent apporter des réponses précises à notre question.

Aujourd'hui, tous les chercheurs travaillant sur le facteur 'âge' dans l'acquisition d'une langue étrangère s'accordent à dire qu'il y a de nombreuses avantages à apprendre une langue de manière précoce (Bongaerts, 2008 ; Singleton, 2008 ; Uslu, 2007). Traditionnellement, on a voulu mettre en évidence une période dite « critique » chez l'être humain, durant laquelle il aurait un développement spécifique (qu'il

---

1

Nous renvoyons au travail de Wolfgang Klein (1987 : 38 -49) pour avoir un aperçu de ses théories qui sont seulement des hypothèses car contrariées et jamais démontrées à 100%.

n'aurait ni avant, ni après cette période) favorisant l'apprentissage d'une langue. Mais Singleton (2008), qui s'est longuement intéressé à ce phénomène, démonte cette théorie et conclut que « Plus on examine "l'Hypothèse de la Période Critique" à la lumière des études de ces dernières années et des réinterprétations d'études antérieures, plus elle a l'air de s'effriter. » (Singleton, 2008). D'autres chercheurs (cf. Bongaerts, 2008 ; Nardi, 2006) le rejoignent dans cette idée. En effet, il n'existerait pas une période durant laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère aboutirait à de meilleurs résultats ultimes : « Aktuelle neurologische Forschungen beweisen jedoch, dass kognitive, wie zum Beispiel das Eintreten der Bewusstheit und psychosoziale Faktoren, vor allem aber die intrinsische Motivation, stärker als das Alter den Lernprozess beeinflussen und dass die Menschen je nach Lebensalter unterschiedlich, aber nicht weniger oder schlechter lernen »[2] . Ainsi, les fonctionnements de l'acquisition de la langue étrangère se déroulent de manière différente selon l'âge. Considérons ces différences de plus près :

Grießhaber (2001) résume les derniers résultats des études neurobiologiques comme ceci : alors que l'on a cru longtemps que la puberté constituerait une limite remarquable, on en vient à la conclusion qu'à partir de 6 ans déjà, une langue étrangère n'est plus apprise de manière liée avec la langue maternelle, mais dans un système séparé : c'est-à-dire que le cerveau n'utilise plus le système de la langue première (que l'on définit souvent comme la langue maternelle), mais a recours à des régions du cerveau spécifiques pour d'autres activités, et qui sont différentes des régions activées lors de l'acquisition de la langue première : « Deshalb kommt es beim L2-Erwerb zu den beobachteten höchst unterschiedlichen Ergebnissen, die individuell, sozial oder unterrichtlich bedingt sind und nicht nur altersabhängig, psychisch-kognitiv oder sprachlich festgelegt sind.»[3] (Grießhaber, 2001). Quant à l'interprétation de ces résultats, il s'avèrerait que le cerveau crée dans le cas d'une acquisition précoce (avant six ans selon Grießhaber, avant quatre ans selon Uslu) de plusieurs langues un seul centre grammatical qui intègre les deux (ou plusieurs) langues, avec des petits domaines spécifiques à chaque langue, alors qu'après six ans (ou quatre ans), un autre centre pour la ou les langues étrangères se produirait dans le cerveau (Grießhaber, 2001). Uslu (2007) explique que les recherches ont montré que l'acquisition d'une langue ou de plusieurs langues premières (ou maternelles) se fait de manière parallèle avec le développement du cerveau. Si l'apprentissage d'une langue débute donc après quatre ans, elle doit s'insérer dans des structures déjà existantes dans le cerveau. Il semblerait alors que d'un point de vue neurologique, des enfants ayant commencé l'apprentissage d'une

2 « Des recherches neurologiques actuelles ont prouvé que des facteurs cognitifs, comme par exemple l'apparition de la conscience, ou des facteurs psycho-sociaux, mais surtout la motivation intrinsèque, ont une plus grande influence sur le processus d'apprentissage que l'âge, et que les hommes apprennent différemment selon l'âge, mais pas moins ou moins bien. » *(La traduction est de nous.)*

3 « C'est pour cette raison qu'en s'intéressant à l'acquisition d'une langue étrangère, l'on vient à des résultats observés extrêmement différents, renvoyant à des aspects individuels, sociaux ou institutionnels, et ne dépendant pas seulement de l'âge, des facteurs psycho-cognitifs ou linguistiques. » *(La traduction est de nous.)*

langue étrangère à ou après l'âge de quatre ans (ou six ans), suivraient les mêmes procédés d'acquisition qu'un adolescent ou qu'un adulte.

Mais l'être humain est un système complexe et d'autres facteurs vont intervenir dans l'acquisition d'une langue et la limite de la puberté va aussi jouer son rôle. Nous savons que les liaisons synaptiques sont marquées par l'expérience, surtout par le processus d'apprentissage (Nardi, 2006:24). Nardi (2006:24) souligne qu'entre l'âge de deux ans et la puberté, la production de neurones diminue au profit du développement du cerveau qui va se concentrer sur la création et le renforcement des synapses[4]. Durant cette période, l'exploitation des structures neuronales est d'une importance fondamentale puisque le cerveau présente une grande plasticité : les liaisons synaptiques non utilisées sont supprimées, celles qui sont souvent utilisés se renforcent. Il en résulte que l''individu à l'âge adulte ne dispose plus que des structures neuronales existantes pour apprendre. Parallèlement, on suppose que l'intelligence se développe de manière rapide jusqu'à l'âge pubère où elle connaît un pic d'évolution, et qu'elle continue de façon linéaire après quinze ou seize ans (Uslu, 2007 : 7). Chomsky, qui part du principe que l'être humain est doté d'une capacité innée à acquérir sa langue première, soutient que cette même capacité, (donc valable uniquement pour l'acquisition de la langue première), se perdrait après la puberté de façon à ce que seuls les processus cognitifs restent à disposition de l'adulte pour apprendre une langue (Uslu, 2007:7). D'autres aspects vont avoir une influence sur l'acquisition, comme par exemple la capacité d'écoute : « So verfügen zwar 85 % der Fünf- bis Vierzehnjährigen über eine normale Hörfertigkeit, aber nur noch 12 % der über Fünfundsechszigjährigen. »[5] (Uslu, 2007:8). D'après ce que nous venons de voir, la puberté joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est alors intéressant pour un enseignant face à des adolescents d'en avoir conscience.

Mais quelle est la conséquence concrète de ces constats pour l'apprentissage d'une langue étrangère? Grießhaber (2001) note que les enfants (jusqu'à l'âge de six ans) sont, dans des conditions de communication normales, capables d'acquérir pratiquement chaque langue jusqu'au niveau C2 du CECRL[6], c'est-à-dire le niveau d'un locuteur natif. L'apprentissage précoce de la langue étrangère permettrait également aux jeunes apprenants d'acquérir une meilleure phonologie. Bongaerts (2003), qui a travaillé sur cet aspect, en vient à la conclusion que si des enfants acquièrent une prononciation de la langue étrangère plus proche de celle d'un locuteur natif, c'est parce que leur système phonique de la langue première ne s'est pas encore stabilisé et qu'il peut donc intégrer les nouveaux sons de langue étrangère ; contrairement

4 Définition : « La **synapse** (du grec *syn* = ensemble et *haptein* = toucher, saisir ; signifiant *connexion*) désigne une zone de contact fonctionnelle qui s'établit entre deux neurones, ou entre un neurone et une autre cellule (cellules musculaires, récepteurs sensoriels…) » (source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Synapse#ld).

5 « 85% des enfants entre cinq et quatorze ans disposent d'une capacité d'écoute normale, contrairement à seulement 12% des personnes ayant dépassé l'âge de soixante-cinq ans. » *(La traduction est de nous)*.

6 Cadre européen commun de référence pour les langues

aux adultes qui disposent d'un système phonique quasi figé. Cependant, il se base sur de toutes dernières recherches pour avancer que, même à l'âge adulte, les apprenants peuvent réajuster leur prononciation « pour peu que l'on dirige l'attention des apprenants vers ces contrastes » (Bongaerts, 2003), c'est-à-dire vers les contrastes entre leur prononciation et la prononciation d'un locuteur natif en augmentant les capacités de discrimination auditive. Il va sans dire que des adultes prendront plus de temps et auront plus d'efforts à fournir pour arriver au même niveau phonétique que les enfants. Par ailleurs, ils peuvent aussi avoir de réelles difficultés à apprendre une langue sans aides cognitives, comme par exemple sans règles de grammaire explicites. Pour Kervan (1998), « l'adulte apprenant une langue étrangère a un certain nombre d'avantages sur l'enfant acquérant le langage » grâce à l'acquisition de sa langue maternelle ou d'autres langues, mais aussi grâce à son développement cognitif et sa socialisation achevés. Ces connaissances peuvent être conscientes ou inconscientes.

Ceci étant, qu'en est-il des adolescents : trop tard pour une acquisition purement naturelle[7], mais peut-être trop tôt pour exiger des capacités cognitives développées ? Il semblerait que ce public d'apprenants présente divers entraves à lever puisqu'une classe est au juste un ensemble d'individus avec des développements psychiques, cognitifs, mais aussi affectifs tout à fait différents, sans parler des distinctions à faire entre une fille et un garçon quant à leur évolution biologique. Malheureusement, très peu de recherches se sont intéressées à cette tranche d'âge dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère. Arnold (2006), qui a étudié l'influence des facteurs affectifs dans les apprentissages, remarque au sujet des adolescents qu'ils se « caractérisent par leur besoin d'être acceptés par leurs pairs » et qu'en parlant une langue étrangère, ils peuvent se sentir eux-mêmes étranges. Morvan (1991), professeur en sciences de l'éducation, détaille les différents mouvements de ce qu'il appelle l'*identité troublée* de l'adolescent. Il énumère i) un bouleversement de l'image du corps dû « à l'éclatement de l'espace corporel » (Morvan, 1991:141) et aux nombreuses modifications de l'ordre biologique, ii) « une fragilité accrue […] par l'absence de nouveaux repères […], provoquant ruptures et écarts, autant d'éléments suffisants pour le déclenchement d'une crise » (idem), iii) « une dispersion (tout découvrir, tout expérimenter) » (idem), iv) des réactions disproportionnées, extrêmes, v) l'émergence d'un sentiment d'inquiétude étrange, « source de désarroi, c'est-à-dire d'isolement et de solitude jusque dans le rapport à soi » (idem). Dans notre travail, nous n'approfondirons pas de manière plus détaillée l'aspect psychologique des adolescents, mais il nous a semblé important d'en faire mention puisque l'on ne peut l'écarter des autres facteurs agissant sur les apprentissages d'un apprenant adolescent. Ce faisant, nous rejoignons alors l'avis d'Arnold (2006) qui

7 Nous comprenons par l'acquisition naturelle un apprentissage non-guidé, c'est-à-dire sans enseignements sur la langue étrangère.

propose une nouvelle approche sur le rôle de l'éducation « qui viserait à éduquer de manière holistique[8], traitant en même temps l'esprit et le cœur dans la salle de classe ».

1.3. Quels sont les facteurs qui interviennent dans l'acquisition d'une langue étrangère ?

Les méthodes d'enseignement pour l'apprentissage d'une langue étrangère ont suscité et suscitent encore et encore de nombreuses questions et interrogations et un nombre considérable de recherches a été consacré à ce sujet. Cependant, nous savons aujourd'hui que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est très complexe et dépend autant de **facteurs internes**, spécifiques à la discipline elle-même, la langue cible, mais aussi, et peut-être même davantage, de **facteurs externes** à la langue[9], c'est-à-dire de notions relevant des domaines tels que la psychologie de développement, la psychologie cognitive, la psychologie linguistique, la psychologie d'apprentissage ou encore la neurologie. Cette distinction n'est pas vraiment retrouvée chez l'apprenant puisqu'il crée un système interactif mettant en lien ces différents facteurs. Dans notre travail, nous n'avons malheureusement pas pu nous intéresser aux facteurs internes, spécifiques à l'allemand. Il s'agirait de décortiquer le système linguistique allemand afin de mettre en évidence une logique d'apprentissage des différents faits de langue facilitant leur acquisition, ce qui constitue une étude longue et délicate. Nous préférons confier ce travail à des linguistes, plus aptes à mener des études de ce genre.

Dans le présent chapitre, nous ne cherchons pas à mettre en évidence les différents processus qui sont responsables de l'acquisition de la langue étrangère chez un apprenant. Plutôt, nous essayerons de passer en revue les facteurs qui interviennent durant ces processus et qui sont donc à prendre en compte lors de l'enseignement de la langue étrangère.

L'acquisition d'une langue étrangère est pour le psychologue Piaget (1964 :41) un produit du processus du développement et résultat de l'interaction entre l'individu et le monde extérieur, c'est-à-dire entre facteurs *endo*- et *exo*gènes à l'apprenant. Dans sa thèse, Nardi (2006:10) s'appuie sur cette distinction et divise les facteurs externes à l'acquisition d'une langue étrangère en deux parties : d'un côté i) ceux qui concernent l'individu et lui sont propres, c'est-à-dire des facteurs *endo*gènes à l'apprenant, et de l'autre côté ii) ceux qui sont indépendants de l'apprenant et caractérisent surtout l'environnement social de l'apprenant : ce sont les facteurs *exo*gènes à l'apprenant.

8 du grec ancien *holos* signifiant « la totalité, l'entier », on peut aussi parler d'*apprentissage global*.

9 En allemand, *außersprachliche Faktoren* (Nardi , 2006)

Dans le premier cas, il s'agit de constantes neuropsychologiques comme par exemple l'âge biologique ou la capacité du cerveau à se réorganiser, tout comme de caractères cognitifs tels que la capacité à apprendre une langue étrangère et des préférences ou stratégies d'apprentissage. A cela s'ajoutent des états émotionnels comme la motivation, l'anxiété, le stress et la sympathie ou l'empathie envers la personne enseignante. Finalement, des facteurs liés à la personnalité et au caractère de l'apprenant peuvent influencer l'apprentissage de la langue étrangère.

Dans le deuxième cas, Nardi renvoie particulièrement au cadre scolaire, qui est valable pour notre recherche également. Deux facteurs vont jouer un rôle : la macro-dimension du contexte scolaire basée sur les programmes et directives officiels de l'Éducation Nationale, ainsi que des règles de l'établissement scolaire, mais aussi la micro-dimension propre au groupe classe, incluant la dynamique du groupe et la méthode d'enseignement.

Étant donnés tous ces différents domaines, certes intéressants et d'un intérêt fondamental pour tout enseignement, mais tout aussi complexes et parfois suscitant de réelles difficultés à en tirer des conclusions, nous ne pouvons prétendre les résumer d'une quelconque manière. Cependant, nous voudrions en évoquer quelques-uns en nous basant sur les idées principales à même de nous intéresser pour la suite de notre travail.

1.3.1. Facteurs endogènes à l'apprenant

Aspects cognitifs et émotionnels : Pour être en accord avec les dernières recherches, nous avons choisi de traiter ces deux points de manière parallèle puisque l'on sait aujourd'hui que le cerveau humain en fait de même. En effet, Nardi (2006:17) les nomme comme deux mécanismes complémentaires et ayant un même objectif : créer un équilibre dans l'interaction entre l'organisme et l'environnement. De même, Arnold (2006) introduit son article en remarquant l'impossibilité pour le cerveau de séparer l'affectif et le cognitif. Finalement, l'enseignement d'une langue étrangère dans un contexte scolaire est influencé par l'interaction entre cognition[10] et émotion[11].

La dimension cognitive de l'apprentissage concerne les mécanismes de la perception et de l'assimilation, la mémorisation et l'intégration des savoirs ainsi que la réutilisation et la réadaptation de ces savoirs. La première étape serait dans ce domaine la perception d'un nouveau savoir par les organes. Ce nouveau savoir est *filtré* graduellement par l'attention de l'individu et assimilé ou rejeté (Nardi 2006:33).

10 Par cognition, on comprend la capacité d'acquérir du savoir et du savoir-faire, puis de les développer. (cf. Nardi, 2006)

11 Émotion signifie pour nous le complexe des réactions chimiques au niveau du cerveau, qui produisent inconsciemment la perception de nos sentiments qui nous laissent à leur tour apercevoir le monde de manière positive, négative ou neutre et qui influencent notre rapport à l'autre et au monde qui nous entoure. (cf. Nardi, 2006).

Dès cette première étape, la dimension de l'individu se démarque : « da aus kognitivistischer Sicht jeder mentale Prozess individuell und subjektif verläuft, wird schon in der ersten Phase ein Unterschied zwischen dem allgemeinen und dem von jedem Individuum verschieden wahrgenommen Input deutlich. »[12] C'est pour cette raison que l'on distingue l'*Input,* qui est généralement le même pour tous les apprenants lors d'une heure de cours de l'*Intake*[13], propre à chaque individu et se distinguant d'apprenant en apprenant puisqu'il dépend de la motivation, de l'attention, et du savoir déjà acquis. Le contenu de l'*Intake* constitue la base pour l'assimilation et la mémorisation à long terme, ainsi que pour la réutilisation du savoir acquis. Pour un enseignement en langue étrangère, il serait donc judicieux de ne pas surcharger les apprenants avec des *Input* nouveaux, mais faire un réel travail sur les *Intake* avant de passer à l'exposition de nouveaux savoirs. Nous gardons cette remarque car elle sera sans doute d'une importance essentielle pour la suite de nos recherches. D'ailleurs, Kervan (1998) confirme cette idée :

> *« L'apprentissage d'une langue se fait progressivement, l'apprenant ne peut pas tout assimiler d'un seul coup. C'est pourquoi il faut, constamment, revenir sur les acquisitions antérieures pour qu'elles soient bien intégrées par l'apprenant. Celui-ci doit pouvoir traiter les données de la langue, les mémoriser. »* (Kervan, 1998)

Quant à la suite des phases cognitives dans le processus d'acquisition, elles relèvent des stratégies et préférences d'apprentissage, à nouveau fortement individuelles, mais transformables par des facteurs exogènes à l'apprenant : la méthode et le style d'enseignement, liés à la personne enseignant et l'interaction et la dynamique du groupe responsables de l'influence mutuelle entre apprenants. Pour revenir aux aspects cognitifs de l'apprentissage d'une langue étrangère, Cyr (1996:46-55) énumère douze stratégies cognitives qui y interviennent : pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes (c'est-à-dire laisser une trace écrite du nouveau *Input),* grouper et ordonner, réviser, inférer (c'est-à-dire « utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus » (Cyr, 1996:50)), déduire (c'est-à-dire « appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la langue étrangère » (Cyr, 1996:51)), rechercher des documents authentiques, traduire et comparer avec la 1angue première ou avec une autre langue connue, paraphraser, élaborer et « établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures » (Cyr, 1996:53), et

12 « Comme la vision cognitiviste voit en chaque processus mental une démarche individuelle et subjective, la différence entre l'*Input* perçu en général et l'*Input* perçu par l'individu se fait sentir dès la première phase. » *(La traduction est de nous)*. Par *Input,* il faut entendre toute expression en langue étrangère, apportée par le professeur, par un apprenant ou par toute autre source de communication (radio, télévision, vidéo, etc.).

13 Ces termes anglophones *Input* et *Intake* parle d'eux-même : en anglais, *to put in* signifie *mettre quelque chose en, to take in* signifie *absorber/assimiler.*

finalement résumer. Il note à ce sujet : « Parmi les stratégies cognitives, la pratique de la langue est celle qui est le plus souvent mentionnée par les apprenants de langue étrangère. » (Cyr, 1996:47). Ce qui implique la formule suivante : plus l'apprenant pratique la langue étrangère plus il apprendra et retiendra de nouveaux savoirs sur cette dernière. A côté des facteurs cognitifs, les stratégies *méta*cognitives[14] doivent être prises en compte lors de l'enseignement. Elles « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage » (Cyr, 1996:42). Parmi elles, Cyr (1996:42-46), tout comme Nardi (2006, 39-40), comptent : l'attention ou la concentration de l'apprenant, la planification (c'est-à-dire « se fixer des buts à court ou à long terme » (Cyr, 1996:43), l'autogestion et le contrôle de son propre apprentissage, l'autoévaluation.

Les facteurs liés à l'état émotionnel de l'apprenant sont nombreux. Leur fonction première consiste à entraîner l'individu dans l'apprentissage[15]. En effet, Nardi (2006:17), en parlant de l'affection, renvoie à la notion de carburant dans un système, comparable au fonctionnement humain, dans lequel le cognitif représenterait le plan de construction. Pour Arnold (2006) : « plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle [c'est-à-dire d'enseignant] plus nous constatons l'efficacité des apprentissages. » Citons alors quelques-uns de ces facteurs affectifs, susceptibles de jouer un rôle dans la suite de notre recherche :

La motivation : nous entendons par ce terme d'une manière très générale toute volonté à atteindre un but, c'est-à-dire la volonté d'apprendre la langue étrangère. Giordan (2005: 2) utilise à la place du terme motivation le « désir d'apprendre ». Aujourd'hui, même si ce concept présente encore de nombreuses incertitudes, il n'y a plus de doute : la motivation influe de manière considérable les apprentissages et est une des conditions de toute première importance pour apprendre. Cyr (1996: 94) remarque à ce sujet : « nul ne met sérieusement en doute le rôle déterminant de ce facteur, car il est à la base de l'implication personnelle et des efforts que mettra l'apprenant pour s'approprier une nouvelle langue » et Nardi (2006:42) parle de *variable affective*[16] puisque la motivation n'est pas seulement un facteur endogène à l'apprenant mais bien influencé par son environnement institutionnel, c'est-à-dire par les approches pédagogiques employées, par la personne enseignante, les manières d'évaluation, etc. Somme toute, la motivation n'est donc pas figée chez un apprenant mais peut être modulable en adaptant un enseignement motivant. En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère il va alors de soi que la pratique de la langue étrangère est étroitement liée à la motivation : en effet, une langue est tout d'abord un moyen de communication et de coopération. On veut donc l'apprendre pour l'utiliser de manière concrète. Quant à la conception de l'enseignement d'une langue étrangère, Viau (2001:3) cite trois causes quant à l'origine de la

14 Le préfixe *méta* provient du grec μετά *(meta)* (après, au-delà de, avec). Il exprime la réflexion, le fait d'aller au-delà, à côté de, entre ou avec.

15 « Die Funktion der affektiven Faktoren besteht darin, das Individuum zum Handeln zu veranlassen. » (Nardi, 2006:20).

16 En allemand : « Die affektive Variable *Motivation »* (Nardi, 2006:42)

motivation chez un apprenant : i) l'utilité et l'intérêt que va trouver l'élève à réaliser une activité, ii) la compétence à réussir cette activité, iii) le degré de contrôle que l'élève peut exercer sur l'activité. Retenons ces critères pour notre corpus de recherche.

L'anxiété et le stress pouvant être causés par la pression de l'institution : dans ce contexte, la peur est une composante affective et une forme particulière de charge émotionnelle. Elle a à voir avec « la peur, la frustration, la tension et l'insécurité » (Arnold, 2006). La pression de l'institution est liée au contexte de l'enseignement scolaire et se caractérise par trois facteurs : le nouveau, le contrôle que l'élève cherche à exercer sur la langue étrangère et finalement l'esprit de concurrence (Nardi, 2006:43). Des élèves qui donnent une grande valeur à la forme des apprentissages ont une conduite qui les oblige à contrôler sans cesse leurs propres attitudes, attitudes linguistiques incluses, ce qui entrave le contact spontané avec l'aspect émotionnel de la langue étrangère[17]. Arnold (2006) attire l'attention sur la particularité de l'enseignement des langues vivantes : « Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères [...]. » En effet, prendre la parole devant autrui constitue pour certains un vrai challenge, alors que dire de prendre la parole en public en parlant une langue qui nous est étrangère et encore « un instrument linguistique instable » (idem). Sans doute, cela « implique un haut niveau de vulnérabilité » (idem). L'auteur conclut ses idées ainsi : « De toute évidence, l'anxiété est l'ennemie de l'apprentissage et il faut s'efforcer de limiter son influence en classe. » (idem).

Le plaisir d'apprendre et l'ennui : ces deux composantes nous intéressent en particulier, puisque nous allons, dans la suite de ce mémoire, présenter différentes activités ludiques dans le but de provoquer le plaisir, intrinsèquement lié au désir d'apprendre chez notre public. Ces deux valeurs, l'une plutôt positive, l'autre négative, sont d'une grande importance dans le contexte des apprentissages car ils forgent l'atmosphère et donc l'apprentissage même. Un passage dans les textes de Nardi nous a particulièrement interpellée :

> *« Spaß ist verbunden mit aufregender Stimmung, mit aktiver Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und mit zielgerichteter Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lerninhalte, die den Spaß verursachen. Spaß hat auch mit Lachen und mit Witz, also mit der Äußerung der Emotion, und generell mit einer entspannten Atmosphäre zu tun. »*[18] (Nardi, 2006:43)

17 Nous renvoyons aux recherches de Nardi (2006 : 10-60) pour approfondir ce point.

18 « Le plaisir d'apprendre est lié à une ambiance palpitante, à une participation active aux événements du cours et au

Ce qui signifie que la création de plaisir dans les cours a des influences très positives sur les attitudes des apprenants puisqu'elle augmente la participation. Ne serait-ce pas là une solution pour redonner l'envie d'apprendre à des élèves complètement démotivés et désintéressés ? Le contraire, l'ennui, susciterait une ambiance monotone et une attitude passive des apprenants qui provoquerait tôt ou tard la déconcentration, puis le décrochage (Nardi, 2006:43).

1.3.2. Facteurs exogènes à l'apprenant

Comme nous l'avons vu, les facteurs exogènes sont tous les facteurs extérieurs à l'apprenant, mais tout aussi différents des spécificités de la discipline. Pour notre travail, nous allons nous placer dans le contexte scolaire d'un élève français qui sera au centre de nos analyses futures. Effectivement, des cadres régissent son apprentissage de la langue étrangère : un *grand* cadre basé sur le système scolaire et un *petit* cadre propre à la classe. Dans cette partie, nous nous contenterons d'énumérer de manière très brève les différents acteurs ou éléments entrant en jeu dans l'apprentissage en contexte scolaire en France.

Le *grand* cadre : La première institution d'un point de vue hiérarchique serait le ministre de l'Éducation Nationale, qui définit et est responsable des programmes scolaires fixant les objectifs à atteindre pour une durée déterminée. L'établissement scolaire fréquenté par l'apprenant représente la deuxième échelle du cadre : dépendant de la hiérarchie, le proviseur du lycée, ou à défaut le principal du collège, décident, en accord avec le rectorat, des effectifs d'élèves par classe, des heures d'enseignement offertes, du lieu d'enseignement et finalement de l'enseignant, si ce dernier n'a pas été affecté par l'Éducation Nationale. En résumé, l'acquisition de la langue étrangère se fera de manière guidée dans un lieu donné, par une personne responsable, à des heures précises et pour une durée limitée dans le temps ; conditions réduisant fortement l'authenticité d'une situation qui correspondrait à un réel besoin d'utilisation de la langue étrangère par un apprenant. Enfin, les valeurs et les règles propres à un établissement scolaire, public ou privé, sont à prendre en compte.

Le *petit* cadre : il s'agit de l'environnement de la classe. Sont à prendre en compte :

- l'apprenant : Kervan (1998) nous rappelle que « l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage et non la méthode ni l'enseignant ».

---

fait d'attirer l'attention sur le contenu des apprentissages, provoquant le plaisir. Le plaisir a aussi à voir avec le rire et les blagues, donc avec l'expression de l'émotion, et de manière générale avec une atmosphère détendue. » *(La traduction est de nous).*

- les autres élèves de la classe : qui permettent l'interaction qui englobe tous les facteurs spécifiques à la dynamique du groupe. Parmi ces facteurs, on compte les diverses actions qui sont menées en commun entre apprenants et parfois aussi avec l'enseignant, tant au niveau de la communication qui peut se faire en langue étrangère ou pas, qu'au niveau relationnel (travail de groupe, effort d'adaptation, influence entre apprenants, …).

- la classe dans son ensemble : l'effectif a son importance pour des questions d'organisation, mais aussi pour la dynamique de groupe. Une classe avec un faible effectif permet des activités différentes de celles organisées dans une classe avec un grand nombre d'élèves.

- l'enseignant : Arnold (2006) cite trois types d'enseignant : un enseignant « Lecteur », connaisseur de sa matière, un enseignant « Professeur » qui connaît en plus de sa matière, des méthodes et techniques d'enseignement et un enseignant « Faciliteur » « qui non seulement connaît la langue et la méthodologie d'enseignement mais qui sait aussi créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité » (Arnold, 2006) et facilite ainsi l'apprentissage.

- L'horaire et la durée de cours : peut avoir une grande influence sur l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, l'apprenant n'est pas réceptif de la même manière en début de journée ou après six heures de cours. Pareillement, la communication et l'interaction peuvent être déséquilibrées si le cours a lieu à des moments où tout être humain ressentirait le besoin d'être au calme (le matin très tôt, après le repas de midi, le soir en fin de journée, …).

- le matériel à disposition : ordinateurs et accès à internet à disposition, tableau interactif, chaises et tables mobiles, etc. sont autant d'objets qui peuvent faire varier les activités que l'on pourra proposer aux apprenants.

- les méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques : diverses méthodes d'enseignement d'une ont vu le jour. La didactique des langues n'a cessé d'évoluer et se développe en s'adaptant aux nouvelles technologies. Actuellement, l'approche dite « actionnelle » ou encore la pédagogie de la tâche ou de projet est privilégiée par les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale.

Nous remarquons alors que l'apprentissage d'une langue étrangère relève de nombreux domaines tout aussi différents les uns des autres et que personne ne puisse prétendre détenir la méthode 'miracle' de son enseignement. Dans la suite, nous allons d'abord proposer une des maintes méthodes didactiques pour l'enseignement d'une langue étrangère, puis tenter d'en tirer des résultats positifs ou négatifs à travers nos études empiriques.

2. Le jeu au service de l'acquisition d'une langue étrangère

Aujourd'hui, le jeu est employé dans diverses disciplines qui y trouvent un grand intérêt. Il s'agit non seulement du sport, qui ne saurait exister avec une telle ampleur dans notre quotidien sans les jeux sportifs, également liés au bien-être et à la santé des individus, mais aussi les psychologues utilisent de plus en plus la pratique du jeu, notamment dans les thérapies pour enfants. Et même les publicitaires se sont rendu compte des bénéfices des cadres ludiques. Une marque d'eau minérale a produit une publicité avec le slogan : « On mincirait mieux si c'était plus fun »[19]. Alors pourquoi ne pourrait-on pas mieux apprendre une langue étrangère *si c'était plus fun*... ? C'est ce que nous avons voulu savoir en s'intéressant à l'apprentissage par le jeu.

Mais avant de mettre le jeu en rapport avec le cadre scolaire, intéressons-nous de plus près à ce que nous appelons « jeu ».

2.1. Comment définir jeu ?

Quel est le point commun entre le fait de jouer au football, de jouer aux cartes, de jouer à la marelle ou de jouer au piano ? Peut-être qu'il n'y en a pas.

Tous ceux qui ont voulu relever le défi de définir le jeu n'ont pu aboutir à une définition succincte, précise et claire. *Le jeu se joue de tous ceux qui tentent de l'encercler dans des théories*[20]. Ce n'est pas parce

19 À regarder sur http://www.youtube.com/watch?v=-_JPCWacP7Y

20 Notre traduction de « Das Spiel treibt sein Spiel mit allen, die es theoretisch einzufangen versuchen » (Eckart &

que la langue française a recours au même terme pour parler de toute une panoplie d'activités différentes, qu'il doit y avoir quelque chose en commun (Brougère, 2005). Ainsi, nous ne pouvons répondre à la question "Qu'est-ce-que le jeu ?" de manière absolue. Nous rejoignions plutôt le point de vue de Brougère (2005:6) qui se sert d'une métaphore et parle d'un *air de famille* pour rendre compte de l'utilisation du vocable jeu pour des activités de nature si différente : « Admettons que les locuteurs fonctionnent comme les vieilles tantes attachées à scruter les ressemblances de famille. Il suffit de très peu (un nez, un œil, une bouche vaguement semblables) pour associer l'enfant à son père ou à sa mère ». Par conséquent, nous ne pouvons proposer une définition qui serait valable pour l'ensemble des jeux existants.

De même, nous n'aborderons pas l'aspect philosophique du jeu car pour certains, la définition du jeu implique de nombreux domaines, jusqu'à dire que même *la vie est un jeu*. Nous renvoyons aux travaux de Henriot (1989) pour approfondir la notion de jeu dans une approche philosophique. Pareillement, nous ne chercherons pas à mettre en évidence des différences culturelles qui englobent l'action de jouer dans notre travail. En effet, l'expérience ludique trouve son identité dans un contexte socio-culturel précis et varie selon les différents lieux, mais aussi selon les époques. Le jeu doit être considéré ici comme un fait social et dépend de la société qui en fait usage (Brougère, 1995:12-13). Remarquons que d'autres langues marquent des distinctions n'existant pas en français : nos voisins anglais utilisent le terme de « game » pour parler d'un jeu structuré, avec un système de règles donné, alors que « play » désigne le « jeu qui se déploie librement, activité caractéristique de l'enfant qui construit un espace potentiel dans lequel il expérimente ses angoisses. » (Giangiobbe & Lefort). Cependant, en français, nous disposons également de deux termes qui renvoient aux mêmes notions : quelle est la différence entre un « jeu » et une « activité ludique » ? Le terme « jeu » a pour origine le mot latin *jocus* qui signifie plaisanterie. L'expression « faire des jeux de mots » a gardé le sens de cette base ; il en est de même pour le mot anglais « joke »[21]. En latin, le mot *lodus* désigne aussi bien le jeu de hasard, que le cirque ou encore le théâtre, il est l'équivalent du vocable jeu et a donné ludique en français. Mais pour Brougère (1995:13), « jeu » et « activité ludique » sont des synonymes : « jeu est ce que le vocabulaire savant appelle "activité ludique" ».

Primo, il peut être intéressant dans un premier temps de se référer aux recherches de Brougère et « mettre en évidence plusieurs niveaux de réalité pouvant, en français tout au moins, recevoir le vocable jeu » (Brougère, 2005:7). Le premier niveau du jeu concerne l'aspect matériel et est au juste l'objet qui permet le « jouer ». Secundo, le jeu peut être l'ensemble de règles et de principes, un objet immatériel en quelque sorte. Pour notre recherche, bien que l'objet, c'est-à-dire le support du jeu aura un rôle à jouer, c'est le troisième niveau qui importe : l'activité, c'est-à-dire l'action de jouer.

Klemm, 1998:6).

21 Qui signifie plaisanterie ou blague.

L'impossibilité à définir le jeu peut être liée au fait que chaque personne détient sa propre conception de la notion de jeu, qui s'est développée avec les expériences individuelles et qui peut se modifier sans cesse[22]. Tout comme Brougère, Eckert & Klemm (1998) ont cependant tenté d'énumérer certains critères et principes propres au jeu que nous allons de manière très brève passer en revue. En se basant principalement sur ces auteurs, nous allons développer deux axes. Mais avant cela, admettons que le volontariat, c'est-à-dire l'accord de la personne pour jouer, est le principe fondamental de toute activité ludique.

Le premier axe s'intéresse au contenu même du jeu et distingue les aspects suivants :

- les normes et les règles : bien que tout jeu aspire à l'autonomie et à la liberté, il doit aussi avoir des limites, connues et acceptées par tous les joueurs, qui définissent un lieu et une durée limités, ainsi qu'un ensemble de règles. Ce cadre peut à tout moment être modifié (Eckert & Klemm, 1998:8) ou être enfreint, comme lorsque des enfants jouent à la bagarre et se font réellement mal. Pour qu'un jeu puisse se dérouler ad hoc, il convient à tous les joueurs d'adhérer au cadre qu'il impose.

- La quasi-réalité[23], ce que Brougère (2005:42) appelle « le second degré » ou encore ce que reprend « l'expression très suggestive des enfants "c'est pour du faux" » (ibid.:43). En s'appuyant sur les travaux de Goffman (1991 : 19) qui analysent le cadre, c'est-à-dire ce qui « structure les événements », Brougère (2005:46) explique que les actions liés au jeu ne se situent pas au plan primaire qui vaut pour l'activité ordinaire, quotidienne ou littérale, mais dans un cadre second, issu d' « une transcription, une transposition, une transformation » (Goffman, 1991:49).

- la frivolité : « De façon comparable à la règle, la frivolité apparaît comme une conséquence de la dimension du second degré liée à la décision. […] Il s'agit ici de retrouver l'idée de gratuité, mais de la penser de façon différente à travers la notion d'activité sans conséquence » (Brougère, 2005 : 56). C'est ainsi que le jeu apparaît sous un nouvel angle : jouer, c'est aussi expérimenter des attitudes, des comportements, etc. sans devoir craindre des conséquences négatives. A la fin, si un quelconque jugement ne me convient pas, je peux toujours prétendre que "ce n'était qu'un jeu"...

22 « Es wird deutlich, daß jeder Mensch seine individuelle Auffassung von Spiel hat, die sich mit seinen jeweiligen persönlichen Erfahrungen damit entwickelt hat und ständig wieder verändern kann. » (Eckert & Klemm, 1998)

23 Traduit par nous de l'allemand « die Quasi-Realität » (Eckert & Klemm, 1998:9)

- l'incertitude: « Ablauf und Ergebnis des Spiels stehen nicht von vornherein fest, sind ungewiß.[24]» (Eckert & Klemm, 1995:11)

Quant au deuxième axe, il met en évidence des caractéristiques qui accompagnent le fait de jouer :

- Jouer demande une participation active de chaque joueur. De plus, l'on doit pouvoir user des actions de nature très différente (manuelle, corporelle, langagière, mimique, interactionnelle, réactionnelle, etc.) (Eckert & Klemm, 1995:12).

- Le jeu ne peut se réaliser que dans un environnement libre et serein. Je ne peux jouer librement que si et seulement si je me sens libre, si je me sens en sécurité au sein du groupe. « Gefühle wie z.B. Angst, ängstliche Unsicherheit, Hunger, Streß, Prüfungsdruck hemmen das Spiel bzw. es kann erst gar nicht stattfinden. Darunter fällt auch der Zwang oder das Gefühl gezwungen zu werden. »[25] (Eckert & Klemm, 1998:11).

- D'après l'expression populaire allemande "der Weg ist das Ziel", pouvant être rendu en français par "le but est le chemin", le déroulement du jeu est souvent bien plus passionnant que le résultat final. C'est grâce à l'alternance entre le suspense et le fait de surprise que le jeu crée une dynamique. Ce phénomène est étroitement lié à l'incertitude et à la prise de risque.

- Le jeu doit être caractérisé par la promulgation de sentiments positifs tels que l'envie, l'amusement, le plaisir et la joie[26], traduits la plupart du temps par des rires et une gaîté pétulante ; ce qui signifie en aucun cas que l'on ne peut y traiter de sujets sérieux. Cependant, un jeu peut rapidement prendre un mauvais tournant et finir par des pleurs, surtout quand les joueurs sont des enfants. Mais les adultes aussi peuvent parfois oublier la notion de jeu, être des mauvais joueurs, ne pas vouloir finir de jouer, craignant de perdre à nouveau.

Finalement, on peut remarquer que le contenu du jeu n'influence que très peu l'action que l'on va désigner par le terme de jeu ; c'est ce qui a amené Brougère à conclure que « En fait, si ce n'est pas le contenu qui définit le jeu, c'est du côté de la forme qu'il faut se tourner. » (Bédard et Brougère, 2010:44). On peut alors comprendre que tout support peut servir de base pour l'action de jouer, il suffit d'en faire un emploi adapté. Une table recouverte d'un grand drap sombre peut par exemple rapidement se transformer

24 « Le déroulement et le résultat du jeu ne sont pas établi d'avance et restent incertains. » *(La traduction est de nous).*

25 « Les sentiments tels que l'anxiété, l'insécurité, la faim, le stress, la pression des examens entravent le jeu, plutôt le jeu ne peut y avoir lieu. La contrainte ou le sentiment d'y être contraint en font également partie. » *(La traduction est de nous).*

26 « Lust, Spaß, Freude und Vergnügen » (Eckert & Klemm, 1998:13) *(La traduction est de nous).*

en une grotte au fond de la montagne. Ceci est vrai pour les objets matériels, mais aussi pour les sujets que l'on va aborder dans un jeu et qui peuvent être plus ou moins sérieux. Ils doivent en plus être adaptés en fonction de l'âge des joueurs.

2.2. Comment varie le jeu au cours de l'âge ?

Lorsque l'on commence à s'intéresser de façon théorique au jeu, on est rapidement confronté aux enfants, puisque le jeu est dans 99% des théories associé aux enfants. « Le jeu c'est le travail de l'enfant » (Brougère, 1995:148). Or, « les enfants ne sont pas seuls à jouer » (Brougère, 2005:9). S'il est vrai qu'à l'enfance, le jeu est bien plus qu'un simple plaisir et qu' « il est nécessaire à l'équilibre et au développement de l'enfant » (Brougère, 2005 : 21), comment peut-on croire qu'il ne l'est plus à l'âge adolescent ou adulte ? De nombreux jeux télévisés nous montrent le contraire : même à l'âge adulte, l'être humain a besoin de jouer. Peut-être que la motivation du candidat-joueur réside avant tout en un gain d'argent, mais pourquoi des émissions de ce genre sont regardées par des milliers de téléspectateurs ? Tout comme Brougère (2005:16), nous considérons qu'il n'y a pas d'âge pour jouer car « le jeu est une nécessité liée à la sélection naturelle » (Brougère, 2005:20). Cependant, Eckert & Klemm (1998 : 68) remarquent qu'un adulte n'est plus apte à jouer de manière aussi naïve que le fait un enfant. Ses expériences passées, qu'elles soient positives ou négatives, vont influencer son comportement. De plus, nous admettons que les motivations à l'origine du jeu diffèrent selon l'âge.

D'abord, il convient de préciser qu'aux yeux de l'enfant, le jeu est la plupart du temps perçu comme un travail, une activité sérieuse par laquelle l'enfant s'échappe de la réalité et se crée un monde fictif, son monde, c'est-à-dire le monde tel qu'il le perçoit[27]. De cette manière, il peut s'expérimenter, se construire, explorer le monde et apprendre à le comprendre tout simplement. A ce propos, Brougère (2005:24) affirme qu'« il semble y avoir plus de relations entre le jeu des enfants et le travail des adultes, qu'avec le jeu de ceux-ci ». En se basant sur les travaux du psychiatre et psychanalyste anglais Donald Winnicott, Giangiobbe & Lefort citent cinq raisons pour lesquelles un enfant joue :

- par plaisir ;
- pour exprimer de l'agressivité (le jeu permet l'expression réprimée de la violence) ;
- pour maîtriser l'angoisse ;
- pour accroître son expérience ;

27 « Kinder spielen selbstverständlich, um die Welt zu entdecken » (Eckert & Klemm, 1998:68)

- pour établir des contacts sociaux.

Quant aux adultes, le jeu servirait avant tout « à se divertir... [car] pourquoi se livrer, par une décision libre, à une activité futile et incertaine de second degré, en acceptant de se soumettre provisoirement à quelque règle, sinon pour s'amuser, pour le plaisir que l'on va en tirer. » (Brougère, 1995 : 97-98). L'adulte emploie consciemment le jeu en tant que méthode parce qu'il cherche à en tirer des bénéfices (Eckert & Klemm, 1998:68). Nous constatons, hélas, une évolution plutôt inquiétante de nos jours : actuellement, la plupart des adultes ou adolescents jouent seuls, devant un écran, le plus souvent à des jeux divulguant de la violence. Dans notre monde fortement informatisé, et aussi individualisé, les jeux en groupes et sans ordinateur se font rares. Mais approfondir ce point serait s'éloigner de notre sujet. Pour Eckert & Klemm (1998 :15)[28], un motif pour animer l'adolescent ou l'adulte à jouer réside dans l'apport de nouveautés et de variations dans le quotidien. Dans leurs travaux, ces deux auteurs énumèrent de nombreuses motivations pour jouer :

> *« Neugierde, der Reiz des Neuen, Lust auf Abenteuer und Risiko, eine Gewinnaussicht, das Entfliehen von Sorgen des Alltags, das Suchen von Erholung und Entspannung, das Ablassen angestauter Energien, das Sich-Messen-Wollen im Wettkampf, das Erproben, Beweisen, Erweitern oder zur Schau stellen individuellen Könnens. Oder: die Suche nach verlorenen Anteilen der Kindheit, nach Selbsterfahrung, nach Geborgenheit, Kooperation, Geselligkeit oder gar Liebe, nach Glück und Freiheit oder nach Bindung und Regeln, die Suche nach Vergnügen oder sogar Rausch, nach Maskierung und Rollentausch. »* (Eckert& Klemm, 1998 : 14)[29].

Malheureusement, nous sommes contrainte de rejoindre Brougère (2005:15-16) et regrettons avec lui l'absence de recherches sur le thème du jeu après l'âge enfantin : « quelle qu'en soit l'approche, les travaux sur le jeu adulte, restent, de leur côté, limités, ce qui restreint la possibilité d'une réflexion générale sur le jeu ou le jouer ». Nous refusons de croire que cette absence se traduit parallèlement par l'absence du jouer chez les adolescents ou adultes. Néanmoins, il nous semble tout de même que dans notre pays l'entrée

28 « Der Reiz [des Spieles] liegt in der Nicht-Alltäglichkeit ».

29 « La curiosité, l'attrait du nouveau, l'envie d'aventures et de prises de risques, une perspective de gain, l'échappatoire des soucis du quotidien, la quête de repos et de détente, décompresser et libérer des énergies accumulées, la volonté de se mesurer en compétition, essayer, montrer, développer ou affirmer des compétences individuelles, Ou bien : la quête de parts d'enfance perdues, de la prise de conscience de soi, de sécurité, de coopération, de sociabilité, voire même d'amour, de bonheur et de liberté, ou d'attaches et de règles, la recherche de plaisir ou même d'enivrement, de masquage ou de redistribution de rôles » *(La traduction est de nous)*.

scolaire en sixième est souvent accompagnée d'une séparation avec la sphère ludique. Le verbe « jouer » ne se conjugue guère au présent à la première personne : est-ce pour faire comme les grands que les jeunes élèves refuseraient de jouer, est-ce par manque de temps, est-ce parce qu'ils ne ressentiraient plus l'envie ? Nous ignorons les réponses à ces hypothèses et abandonnons cette recherche à d'autres personnes afin de pouvoir nous intéresser à notre domaine d'étude : l'enseignement.

2.3. De quel jeu parlons-nous ?

Dans notre recherche qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, nous sommes contrainte à réduire la sphère ludique à des jeux pouvant servir de support pour une interaction en langue étrangère ou ce que Eckert & Klemm appellent « jeux didactiques » (1998:75).

Dans un premier temps, on peut faire référence aux jeux purement linguistiques (ou jeux de mots). A titre d'exemples, on peut citer les mots-croisés, les salades de lettres, la mise en ordre d'images, les pendus, etc. Nous considérons que ce type d'activités peut être intéressant à réaliser individuellement, mais dans le contexte de l'enseignement, nous cherchons des jeux pouvant mettre les apprenants en interaction les uns des autres de façon authentique, si possible. Tout comme Lopez (1998), nous considérons qu'il « faut surpasser l'approche réductrice des propositions antérieures, axées sur les jeux linguistiques ».

C'est pourquoi ce dernier propose l'introduction de l'expression « jeu communicatif ». Il lui attribue une triple dimension : « la dimension ludique, divertissante ; la dimension cognitive et formatrice; la dimension socialisante, à travers les fonctions interactive et communicative » (Lopez, 1998). Un jeu communicatif s'inscrit alors dans une sphère ludique, tout en permettant « l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique » (Lopez, 1998). Contrairement à Lopez et à Eckert & Klemm, nous ne nous intéresserons pas au jeu de théâtre, bien que nous valorisions cette activité et lui reconnaissions également de nombreux avantages dans un contexte d'enseignement. Pour donner une explication concrète de ce qu'est un jeu communicatif, Lopez évoque le jeu du détective : un élève, nommé détective, sort de la salle de cours, les autres élèves choisissent un assassin, le détective doit alors venir interroger ses

camarades pour retrouver l'assassin. Cependant, l'expression linguistique de l'élève-détective est conditionnée par le jeu, puisqu'il a seulement le droit de poser des questions où l'on ne peut que répondre par oui ou par non. Ce type de jeux présente l'avantage d'un investissement minimal de l'apprenant pour un grand nombre de formulations linguistiques, même si celles-ci présentent l'inconvénient de ne pas être totalement libres. Néanmoins, l'élève doit s'investir dans le jeu à partir du moment où il doit trouver la bonne stratégie qui lui permet de retrouver l'assassin le plus rapidement possible. Cependant, les formulations qu'il va employer ne relèvent que du monde extérieur. En effet, l'apprenant n'aura pas à parler de ses sentiments, à se justifier, à se sentir jugé, etc. Ainsi, ces jeux présentent de nombreux intérêts quant à une exploitation de ces derniers avec des adolescents qui sont généralement intimidés ou troublés à l'idée de montrer leurs affections devant leurs camarades ou des adultes, même si c'est dans le cas d'un jeu de rôle.

Eckert & Klemm (1998:75) classent le type du jeu de détective dans la famille des « Sprachlernspiele », jeux basés sur l'apprentissage d'une langue[30]. Ces deux auteurs distinguent ce genre des jeux créatifs ou des jeux qui demandent une certaine mobilisation physique, bien qu'elles reconnaissent la pluralité des catégories dans lequel peut s'inscrire un même jeu[31]. Le jeu de la pantomime[32], par exemple, est un jeu de devinette, mais aussi un jeu mimique ou encore un jeu interactif. Dans notre travail, nous privilégions des jeux de la première catégorie, sans vouloir méconnaître l'intérêt des autres types de jeux.

En résumé, dans le contexte de notre recherche, nous parlons de jeux :

- qui présentent un caractère ludique, c'est-à-dire divertissant et amusant,
- qui se situent au second-degré,
- qui sont basés sur des normes et des règles, tout en accordant une place plus ou moins importante à l'incertitude,
- qui permettent une interaction apprenant(s)-apprenant(s) en langue étrangère, et
- qui demandent à l'apprenant une participation active, même si celle-ci ne sollicite pas toujours un investissement personnel.

30 *La traduction est de nous.*

31 « kein Spiel [hat] nur eine Qualität bzw. einen Funktionsbereich » (Eckert & Klemm, 1998:74).

32 Il s'agit de mimer tout type d'activités, de personnalités, d'objets, … pour le faire deviner aux autres joueurs. Il peut se jouer à deux, ou à plusieurs en équipes.

2.4. Peut-on apprendre en jouant ?

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, le jeu à l'âge d'enfant permet un développement cognitif, social, intellectuel, etc. Face aux nombreuses études qui ont été menées sur le jeu de l'enfant[33], nous n'approfondirons pas cette thématique mais cherchons avant tout à savoir si des personnes ayant dépassé l'âge enfantin peuvent encore apprendre en jouant.

Pour introduire un élément de réponse, le récit d'une petite anecdote nous semble intéressant : Lors d'un cours d'allemand destiné aux enfants âgés entre 5 et 8 ans, nous avons voulu réviser le vocabulaire du corps humain en employant le "Boogie-Woogie Lied"[34]. Au bout de deux minutes, le plus grand élève du groupe nous a interrompue pour demander s'il était « là pour apprendre l'allemand ou pour apprendre à danser le Boogie-Woogie ». La réponse « pour les deux » semblait ne pas avoir convaincu ce jeune garçon, seulement âgé de huit ans. Cette situation pourrait être résumée par les analyses de Brougère (2005:98) : « C'est bien comme un divertissement que le jeu doit être pensé. Et c'est peut-être là que commencent les difficultés conceptuelles : le divertissement n'a pas bonne presse. » Ici, l'auteur déplore la société qui condamne moralement et censure les moments purement divertissants et qui sont destinés uniquement à la recherche de plaisir. Encore une fois, nous rejoignons cet auteur en admettons que le jeu doit aussi pouvoir être un simple divertissement, sans enjeux particuliers, qu'ils soient éducatifs ou autre. Or, ce garçon de huit ans semblait déjà faire la distinction entre le jeu et son travail, c'est-à-dire l'apprentissage de l'allemand. Pourtant, les recherches de Goffman (1991) sur le cadre de l'expérience montrent qu'à partir du moment où la dimension éducative module l'expérience, - c'est-à-dire qu'en parlant une langue étrangère seulement dans un cours de langue dans lequel tous les apprenants seraient plus aptes à comprendre la langue commune à tous les apprenants que la langue étrangère -, l'apprentissage se situe dans le cadre du second degré, tout comme le jeu. Alors pourquoi ne pas lier ces deux notions ?

Pendant longtemps, les termes de jeu et de travail paraissaient être des antonymes. Pourtant, Eckert & Klemm (1998:48) ont voyagé dans le temps pour faire référence aux grecs de l'époque d'Aristote et de Platon : « Erwachsene schulten ihre Intelligenz in Brettspielen, ihre geistigen, charakterlichen und körperlichen Fähigkeiten in Wettspielen [...] »[35]. Néanmoins, pour Aristote le jeu n'avait pas sa fin en lui-même, mais était soumis au travail qui le justifiait : « L'opposition jeu/travail produit un couple indissociable. Il n'y a opposition que dans la mesure où il y a nécessité réciproque. » (Brougère, 1995:33)

33 Nous renvoyons ici aux travaux brillants de Jean Piaget, Jérôme Bruner, Donald Winicott et d'autres.

34 Un jeu gestuel accompagné d'une chanson et d'une danse nommée "Boogie-Woogie" qui est à consulter dans l'annexe à ce mémoire.

35 « Les adultes formaient leur intelligence dans des jeux de damier, leurs capacités intellectuelles, de caractère ou physiques dans de jeux de paris […] » *(La traduction est de nous.)*

C'est seulement au vingtième siècle que la notion de jeu éducatif apparaît pour la première fois. Dans un texte de 1911 de Jeanne Girard, l'auteur demande :

> *« que sera donc le jeu éducatif ? C'est celui qui répondra le plus exactement à l'idée qu'on peut s'en faire d'après cette définition : agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui récréent tout en préparant l'effort du travail proprement dit. »* (Brougère, 1995:157)

Nous avons trouvé des similitudes entre ce texte et les études d'Eckert & Klemm qui s'intéressent surtout aux jeux d'adultes. D'ailleurs, elles répondraient à la question "Peut-on apprendre en jouant ?" vivement par l'affirmative. Ces deux auteurs voient dans le jeu une activité qui n'a pas de conséquences majeures sur la réalité et qui présente un caractère expérimental. C'est pourquoi le jeu permet même aux adultes de s'entraîner, de s'expérimenter pour la réalité, sans danger et de manière décontractée. Dans le contexte de notre discipline d'enseignement, qui est une langue vivante, ce point est primordial : en faisant jouer les apprenants en cours d'allemand, nous leur permettons de s'expérimenter, c'est-à-dire d'utiliser la langue allemande, de façon fictive, sans avoir à craindre de lourdes conséquences. N'est-ce-pas là un environnement fort intéressant pour un cours de langue étrangère ?

Csikszentmihalyi (2004), un des rares chercheurs à s'être intéressé à l'expérience ludique des adultes, soutient cette atmosphère détendue et va encore plus loin en montrant à quel point le flow, c'est-à-dire l'expérience optimale[36], peut entraîner des conséquences très importantes telles que la « meilleure performance, [la] créativité, [le] développement des capacités, [l']estime de soi et [la] réduction du stress » (Brougère, 2005:100) ; conséquences qui peuvent nous intéresser davantage dans un contexte scolaire. Mais avant tout, qu'est-ce-que le flow ? Eckert & Klemm (1998:54) définissent l'expérience du flow ainsi :

> *« Ein Flow ist durch eine Art erfüllte, genießende und konzentrierte "Selbstvergessenheit" charakterisiert. Aufgaben und Fähigkeiten befinden sich im Gleichgewicht, Handeln und Bewußtsein bilden eine Einheit frei von Ablenkungen, Zweifeln und Zeitparametern. »*[37]

36 Traduction de Brougère (2005:100).

37 « L'expérience du *flow* est caractérisée par un genre d' «oubli de soi » accompagnée d'une ambiance détendue, concentrée. Les tâches à réaliser et les compétences sont dans un état équilibré, la façon d'agir et la conscience constituent une unité, dépourvue de distractions, de doutes et de paramètres temporels. » *(La traduction est de nous).*

Le flow est lié la joie et à des sentiments de bonheur. On peut le retrouver dans tout genre d'activités. Il est caractérisé par huit aspects que Brougère (1995:100) a résumés :

- la tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une aptitude particulière ;
- l'individu se concentre sur ce qu'il fait ;
- la cible visée est claire ;
- l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate ;
- l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction ;
- la personne exerce le contrôle sur ses actions ;
- la préoccupation de soi disparaît, mais, paradoxalement, le sens du soi est renforcé à la suite de l'expérience optimale ;
- la perception de la durée est altérée.

Pour Csikszentmihalyi (2004), il s'agit d'explorer les façons susceptibles de transformer les activités de la vie quotidienne en des jeux, pouvant ainsi donner lieu à des expériences optimales. Nous réduisons la tâche ambitieuse de cet auteur à notre mission d'enseignant en cherchant à savoir comment produire ces expériences optimales chez nos élèves – une tâche qui n'est pas moins ambitieuse. Pour ce faire, nous proposons de mettre le jeu au service de l'acquisition de l'allemand, maintenant que nous savons que l'on peut apprendre en jouant.

2.5. Le jeu à l'école, au collège ou même au lycée : un paradoxe ?

Apprendre en jouant, c'est possible. Encore faut-il en convaincre les élèves. L'expérience ludique en milieu scolaire semble se limiter à l'école primaire. Toutefois, notre anecdote ci-dessus a montré que même un jeune garçon de huit ans peut être déstabilisé par des moyens ludiques pour apprendre. Pourtant Giangiobbe & Lefort (2002) ont montré qu'il y a une justification à utiliser les jeux en cours de langue à l'école primaire. La connaissance de l'intérêt du jeu de l'enfant, qu'elle soit de nature psychologique, psycho-analytique, sociale, cognitive, affective, didactique etc. soutient cette approche. Ces deux auteurs ont énuméré les avantages du jeu à l'école en cours de langue étrangère. Pour elles, le jeu permet :

- de proposer une grande variété de situations motivantes et familières ;
- de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves ;
- d'apporter aux élèves un moment où ils s'approprient l'action ;
- de faire répéter et réutiliser de façon naturelle des structures, du vocabulaire ;
- d'améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation ;
- d'obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves ;
- de faire participer les élèves timides ou anxieux ;
- de rompre avec le dialogue élève-professeur ou classe-professeur.

C'est pourquoi les Instructions officielles[38] oriente les enseignants vers cette méthode.

Si cela est vrai pour des enfants, pourquoi des adolescents ou même des adultes ne pourraient pas profiter de ces bénéfices pour leur apprentissage d'une langue étrangère ? Malheureusement, dans les programmes officiels du collège et du lycée, nous n'avons pas pu trouver une quelconque référence à cette méthode.

Pourtant, les travaux d'Eckert & Klemm constituent un véritable éloge de la méthode ludique en formation d'une langue étrangère offerte aux adultes. Contrairement aux enfants qui utilisent les jeux pour développer leur intelligence, les adultes perfectionneraient leur intelligence grâce aux jeux, surtout dans des domaines spécifiques (Eckert &Klemm, 1998:50). Nous avons tenté de résumer les points essentiels quant aux avantages des jeux avec un public d'adultes mises en évidence par ces deux auteurs.

Tout d'abord, elles soulignent que les jeux peuvent jouer un rôle de stimulateur pour les motivations les plus diverses et ainsi favoriser des processus cognitifs. En effet, l'apprentissage se faisant de manière inconsciente (l'apprenant-joueur joue, à titre d'exemple, pour trouver l'assassin, non pas pour apprendre à formuler des questions) et n'ayant pas de conséquences importantes (on ne craint pas l'évaluation), le jeu présente un caractère tout à fait motivant pour l'apprenant. Les théories psychologiques de l'apprentissage ont montré que l'on apprend plus facilement en jouant grâce à l'absence de contraintes, mais aussi parce que le jeu aide à s'identifier aux problèmes et à s'engager pour trouver leurs solutions ; ce qui réalise des conditions

38 « Chaque fois que cela est possible, on utilisera la langue […] dans des activités ludiques. » (BO, hors série n°4 du 29 août 2002)

favorables pour les apprentissages[39]. La capacité ludique pourrait même compenser des lacunes d'apprentissage[40].

Dans un deuxième temps, la communication dans le jeu est déterminée par un contenu relatif à une ou plusieurs personnes. De cette manière, les actions langagières sont inscrites dans un contexte social et personnel, mais aussi dans une intention particulière. En plus, elles sont plus facilement mémorisées aux niveaux iconiques et symboliques et on se souvient davantage des contenus appris dépendant d'une situation[41]. Finalement, on réduit les malentendus et incompréhensions linguistiques, le jeu étant une action commune aux apprenants.

Cette action commune sert également à créer une dynamique de groupe. Eckert et Klemm parlent de « Ansteckungsmoment »[42]. Surtout quand le jeu crée un tel suspense qu'il fait oublier toute fatigue aux apprenants qui mobilisent et retrouvent alors des énergies inattendues. Mais le jeu, en tant que fait social, joue aussi un rôle de "brise-glace"[43] qui facilite la communication entre apprenants. L'ambiance détendue et amusante favorise l'humour qui rend l'atmosphère de groupe plus sereine, favorisant à son tour l'intérêt pour l'autre : « Wenn ein Spiel geglückt ist, die Spieler gemeinsam gelacht haben, verblassen Unterschiede, sind die Menschen sich näher. » (Eckert & Klemm, 1998 : 59)[44].

Finalement, le jeu fait participer non seulement l'intellect de l'apprenant, mais aussi toute la personnalité tant au niveau sentimental qu'au niveau relationnel, ce qui favorise un apprentissage global (ou holistique). Il motive l'apprenant et lui fait oublier le contexte scolaire, il crée une ambiance de classe décontractée et peut conforter les relations entre élèves. Néanmoins, cette méthode présente aussi certaines limites.

2.6. Les limites de la méthode ludique

39 « Lernpsychologisch gesehen läßt sich spielerisch leichter lernen. Dadurch, daß Spielverhalten vom Zwang entlastet und hilft, sich mit Problemen zu identifizieren und sich für ihre Lösung zu engagieren, werden Aktivitätsreserven mobilisiert und andere vorteilhafte lernpsychologische Voraussetzungen realisiert. » (Eckert & Klemm, 1998:50)

40 « Fehlende Lernfähigkeit kann sogar durch Entwicklung der Spielfähigkeit ausgeglichen werden. » (Eckert & Klemm,1998:50)

41 « An situationsabhängige Lerninhalte erinnert man sich eher, sie sind leichter wieder abrufbar. » (Eckert & Klemm, 1998:57).

42 Moment dans lequel un certain enthousiasme se transmet entre les apprenants au sein d'un groupe (*La traduction est de nous).*

43 « Eisbrecherfunktion » (Eckert & Klemm, 1998:59)

44 « Quand on a bien joué, que tous les joueurs aient rigolé ensemble, les différences pâlissent et les gens se rapprochent les uns des autres. » (Eckert & Klemm, 1998:59) (*La traduction est de nous).*

Proposer aux élèves de jouer en classe peut sembler être une annonce agréable. Néanmoins, nous pouvons aussi être confrontée à des déceptions auxquelles nous ne nous attendions pas. Chaque personne a sa propre définition, conception du mot jeu et de l'action jouer. Eckert & Klemm d'ailleurs partent du principe que l'on ne peut prétendre à ce chacun/e sache sur le coup de quoi il s'agit lorsque nous proposons de jouer en cours. Pour certains élèves, fortement attachés aux méthodes d'enseignement traditionnelles (cours magistral, exercices de grammaire, etc.), le jeu peut avoir un effet déstabilisant. Mais d'autres élèves aussi peuvent ne pas vouloir jouer. Il faut alors être patient, laisser le temps aux élèves de s'adapter à cette nouvelle méthode et ne pas les brusquer, ce qui aurait un effet négatif sur les apprentissages. En effet, lorsque l'on est contraint à jouer ou que l'on est démotivé pour jouer, le jeu n'est plus un jeu (cf. ci-dessus). « En tant que divertissement et amusement, [le jeu] s'oppose à la contrainte. » (Giangiobbe & Lefort) Il n'est alors plus un catalyseur pour les processus d'apprentissage, mais il peut même les bloquer[45].

Aussi, de mauvaises relations au sein du groupe-classe peuvent avoir un impact improductif ou annuler tout le plaisir de jouer. Quant au contenu du jeu, il a une fonction non négligeable. Eckert & Klemm soulignent que des attentes trop exigeantes, ou au contraire, pas assez, peuvent être à l'origine d'échecs ou créer de l'ennui ou le décrochage de l'apprenant. De la même manière, un système de règles trop strict, ou au contraire, la confusion ou le manque de clarté alimentent les réactions de fuite (Eckert & Klemm, 1998). Pour l'enseignant, cela signifie qu'il doit avoir au préalable analysé précisément les besoins langagiers pour le jeu proposé.

Pour conclure, le jeu en classe peut être une véritable source de motivation et de plaisir d'apprendre dans la mesure où l'enseignant respecte certaines conditions. Cependant, pour ne pas être en contradiction avec les directives officielles de l'Éducation Nationale, le jeu ne peut avoir une fin en lui-même, mais doit s'inscrire dans une séquence d'apprentissage présentant un projet central. Dans ce contexte, le jeu est une alternative à d'autres exercices conçus pour préparer la réalisation d'un projet (ou d'une tâche) et présente néanmoins de nombreux aspects positifs, notamment concernant la motivation ou la dynamique du groupe. Étant convaincue des bénéfices de la méthode ludique avec un public d'enfants, nous avons cherché à mettre en évidence des caractéristiques propres aux jeux en classe avec des adolescents. Est-ce-qu'il est possible d'adapter des jeux d'enfants à des élèves du lycée dans le but d'acquérir une langue étrangère ?

45 « Wenn mit negativen Emotionen, Unlust, unmotiviert, unfreiwillig oder gar erzwungenermaßen gespielt wird, ist Spiel keine eustressige Tätigkeit mehr. Spiel ist dann nicht Katalysator für Lernprozesse, sondern blockiert diese sogar. » (Eckert & Klemm, 1998:66)

PARTIE 2

MISE EN PRATIQUE

1. Présentation et Analyse du Corpus

Après s'être intéressée à la méthode ludique théoriquement, nous avons voulu expérimenter nous-même cette approche en se basant tout d'abord sur notre propre expérience avec des enfants. En effet, ayant suivi une fratrie durant plusieurs années dans le cadre d'un enseignement de l'allemand, nous avons mis en place à plusieurs reprises des activités ludiques au service des acquisitions langagières. Mais étant également professeur en lycée, lors de notre mise en pratique, nous avons voulu savoir si des activités ludiques mises en place avec un public d'enfants pourraient également servir de support pour des activités ludiques avec des adolescents. Mais au-delà d'une simple réponse à cette question, nous cherchons à en connaître les éventuels bénéfices et les limites à cette pratique d'enseignement : quels impacts ont les activités ludiques sur les apprentissages ? Les élèves apprennent-ils plus vite ? Qu'en est-il de la motivation des élèves lors de ces activités ? Comment ces activités influencent-elles la relation entre professeur et élèves ?

Dans un premier temps, une présentation simple des jeux ayant servi notre travail introduira la présentation de notre corpus de recherches. Dans un second temps, nous présenterons le public d'enfants et décriront rapidement les observations prises au cours des activités ludiques. N'ayant pas eu la possibilité de travailler avec une classe de plusieurs enfants, nous nous contenterons de deux élèves que nous avons suivis durant plusieurs années. Finalement, on s'intéressera au public d'adolescents et analyseront de manière détaillée les déroulements et conséquences des jeux en classe.

1.1. Présentation des jeux

Notre premier objectif est de familiariser nos lecteurs avec les jeux que nous avons proposés aux élèves. Aussi nous choisissons de les décrire ici de la manière la plus précise qui soit. Pour une meilleure

compréhension de ce dont nous parlons, nous invitons le lecteur à se transformer à son tour en joueur. C'est la meilleure manière pour cerner tous les en*jeux* des *jeux.*

Dans la suite de ce mémoire, nous allons faire de nombreuses références aux différents jeux utilisés. Dans un souci de clarté, nous avons numéroté les jeux.

JEU 1: „*AKTIVITÄTEN* VERSENKEN“

(Adaptation de „*Schiffe* versenken“)

C'est un jeu plutôt linguistique, à la limite du jeu communicatif, basé sur le principe du "trou d'information" : un élève doit retrouver une information donné par un autre élève. De plus, l'élève n'investit que très peu sa propre personnalité.

Fonctionnement:

Ce jeu se joue par binôme et peut prendre entre 5 et 25 minutes. Les joueurs doivent être assis face à face afin de ne pas pouvoir voir la feuille de jeu de son partenaire. Il s’agit dans un premier temps pour chaque joueur de dessiner un tableau à 6 colonnes et 6 lignes comme ci-dessous:

Aktivitäten	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag

Chaque binôme de joueurs choisit cinq activités et remplit de manière identique la première colonne dont l’en-tête s’intitule «Aktivitäten».

Chaque joueur choisit maintenant dans son tableau cinq cases et y met une croix.

Le but du jeu, c'est de retrouver les cinq croix du partenaire en lui posant des questions qu'il devra répondre par oui ou par non. Lorsqu'un joueur a trouvé une *bonne* activité (c'est-à-dire une croix), il peut reposer une question.

Exemple : Admettons que dans la colonne « Aktivitäten » figurent les deux activités : « Fahrrad fahren » et « schwimmen » et que le joueur 1 ait coché la case du vendredi qui correspond à l'activité « schimmen ».

Une partie du jeu pourrait donc se dérouler ainsi:

Joueur 1: Fährst du am Mittwoch Fahhrad?

Joueur 2: Nein, ich fahre nicht am Mittwoch Fahrrad.

Schwimmst du am Freitag?

Joueur 1: Ja, ich schwimme am Freitag.

Joueur 2: Schwimmst du am Donnerstag?

Etc.

Apport langagier :

L'apport linguistique que permet ce jeu relève à la fois du vocabulaire (diverses activités, journées de la semaine, etc.), mais aussi de la capacité à formuler des questions totales[46] avec tout ce que cela engendre : verbe en première position, conjugaison à la deuxième personne. De plus, si l'on exige des élèves de formuler des réponses complètes, alors la conjugaison à la première personne ainsi que la négation sont également révisées. Comme nous allons le voir dans la suite, ce jeu s'adapte à de nombreux contenus.

JEU 2 : « Rate, wer ich bin» ou « Rate, was ich mache »

(Adaptation du jeu *Devine qui je suis*)

C'est un jeu qui se situe, lui aussi, à la limite entre jeu linguistique et jeu communicatif.

46 C'est-à-dire des questions auxquelles l'on peut répondre par oui ou par non.

Fonctionnement :

Le principe du jeu est simple : tous les élèves disposent d'une même liste pouvant renvoyer à des personnages, des actions, etc. Un élève choisit un personnage (ou activité ou autre) sans le dévoiler à ses camarades qui doivent alors lui poser différentes questions afin de deviner le choix de leur camarade. Attention, les élèves peuvent seulement formuler des questions auxquelles l'on ne peut que répondre par oui ou par non.

Apport langagier :

Dans un premier temps, ce jeu permet de familiariser les élèves avec une liste de vocabulaire que l'on veut leur faire acquérir. Dans un deuxième temps, les élèves s'expriment à l'oral en interaction. La liste de vocabulaire facilite l'échange oral entre élèves puisque c'est une base commune. Finalement, les élèves doivent être attentifs tout au long du jeu car il ne faut pas poser une même question deux fois. De plus, le groupe-classe qui doit deviner le choix de son camarade, peut adopter des stratégies qui font recours à des compétences non seulement langagières, mais aussi à des compétences sociolinguistiques et pragmatiques[47].

JEU 3 : « BINGO »

(connu en France sous le nom du LOTO)

A côté de son caractère communicatif, le Bingo (ou à défaut le Loto) est un jeu de société populaire.

Fonctionnement :

Bien que le loto se joue avec des nombres, dans notre contexte, nous avons fait le choix d'utiliser des images qui correspondent au vocabulaire de la maison. Chaque élève dispose d'un carton avec quatre images différentes. Le meneur du jeu détient une boîte dans laquelle se situent toutes les images figurant sur les différents cartons des joueurs. Il va alors tirer au sort image après image. Lorsqu'un joueur entend le nom correspondant à une image sur son carton, il cache cette dernière. Le but du jeu est d'arriver en premier à cacher toutes les images sur son carton.

Apport langagier :

47 Par compétences sociolinguistiques, nous comprenons toutes les connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La compétence pragmatique renvoie à la connaissance que l'utilisateur a des principes selon lesquels les énoncés sont organisés, structurés et adaptés.

Dans un premier temps, ce jeu mobilise la compréhension orale des joueurs qui cherchent à pouvoir cacher leurs images. Dans un second temps, si l'on désigne un élève meneur du jeu, alors celui-ci s'entraîne à l'expression orale. Étant donné qu'il peut se contenter d'évoquer seulement le nom correspondant à l'image qu'il vient de tirer au sort, et non pas de formuler des énoncés, il peut consacrer toute son attention à la bonne prononciation. Ce jeu permet donc aussi un travail phonologique. Finalement, en introduisant certaines règles, ce jeu peut également servir de révision pour une structure grammaticale particulière, comme ce fut le cas en seconde pour le verbe et sa valence *gehören in + accusatif*.

1.2. Les jeux mis en place avec des enfants

Étant donné que dans notre travail, il ne s'agit pas d'évaluer ou d'analyser les divers apports possibles des jeux avec des enfants, mais bien avec des adolescents, nous nous contenterons de décrire les jeux mis en place avec notre public d'enfants. Néanmoins, comme pour nous il s'agit de savoir, si des activités ludiques ayant servi dans un cours de langue avec des enfants pourraient être adaptés dans un cours de langue avec des adolescents, nous avons voulu donner une description détaillée de chaque jeu. Mais avant cela, quelques mots sur le public d'enfants.

1.2.1. Présentation du public

Notre public représentatif de la tranche d'âge 'enfants' se constitue d'une fratrie composée :

- d'un garçon, né en 1999, scolarisé en classe de CM1 dans une école bilingue franco-allemande au début de notre rencontre en 2009, et actuellement scolarisé en 4ème dans un collège international, en section allemande

et

- d'une fille, née en 2002, scolarisée en classe de CE1 dans une école bilingue franco-allemande au début de notre rencontre en 2009, et actuellement scolarisée en 6ème dans un collège international, en section allemande.

Grâce à la scolarisation en section allemande dans une école primaire internationale, et la poursuite du parcours scolaire dans un collège international, mais aussi grâce aux nombreux voyages en Allemagne, ces deux enfants ont pu acquérir la langue allemande dès l'âge de 6 ans, ce qui leur a permis de progresser rapidement.

1.2.2. Objectifs et déroulement des jeux

JEU 1 : « Schiffe versenken »

Grâce au jeu 1, les enfants se familiarisent :

- avec le vocabulaire des jours de la semaine et des activités quotidiennes
- avec la structure syntaxique des questions totales
- avec la structure syntaxique de la négation

Les enfants ont proposé cinq activités quotidiennes et nous leur avons demandé de « dessiner » le tableau ci-dessus. Ensuite, nous avons simplement observé les deux enfants qui jouaient l'un contre l'autre et avons veillé à ne pas interrompre le jeu si ce n'était pour faire rappeler aux enfants les règles de ce dernier Les cinq activités proposées par les enfants étaient :

Fahrrad fahren

ein Buch lesen

ins Kino gehen

schlafen

singen

Étant donné que les élèves ne connaissaient pas le jeu, ils ont proposé des actions comme « dormir ». A chaque fois que l'action était niée, ils s'amusaient beaucoup à l'idée qu'une personne n'aurait pas besoin de sommeil de la journée. Durant le jeu, nous avons dû plusieurs fois reprendre les élèves pour les inciter à formuler des réponses complètes. Ils cherchaient à contourner la difficulté, c'est-à-dire la formulation de la négation, en se contentant de simplement répondre par « Ja » (oui) ou par « Nein » non. Les enfants prenaient grand soin à cacher leur feuille à leur partenaire et semblaient très concentrés. Sans doute, une certaine compétitivité entre frère et sœur en était la cause. Mais ils s'amusaient aussi beaucoup,

riaient et sautaient de leur chaise lors d'une réponse positive. A la fin du cours, ils ont recommencé à dessiner un autre tableau et ont continué à jouer, sans surveillant, sans animateur, donc par simple envie de jouer, mais pas en français: ils ont continué à jouer en allemand.

JEU 2 « Rate, wer ich bin »

Dans le but de la familiarisation avec le vocabulaire de la description physique d'une personne, nous avons joué au jeu « Devine qui je suis ». Grâce à ce jeu, les enfants apprennent :

- le vocabulaire de la description physique
- l'utilisation des verbes *haben, sein* et *tragen*
- la structure syntaxique des questions totales
- la structure syntaxique de la négation

Pour cela, nous avons utilisé deux supports en plastique adaptés au jeu sur lesquels figurent 16 différents personnages que l'on peut déplier, ou au contraire cacher. Ces 16 personnages portent un nom et sont tous différentes l'un de l'autre de par un élément tel que la couleur des cheveux, le port de lunettes, la couleur des yeux, le port d'un couvre-chef, etc. De plus, on dispose de 16 cartes sur lesquelles on retrouve les 16 personnages[48]. Ce support a l'avantage d'aider l'élève à deviner le personnage de son camarade : au début du jeu, l'élève a devant lui le support avec tous les personnages dépliés. Au fur et à mesure de l'avancement du jeu, l'élève a seulement besoin de plier le personnage pour l'écarter du personnage final. Néanmoins, ce support limite le nombre de participants.

Le frère ayant été absent pour cette séance, nous avons mis en place ce jeu seulement avec la fille. Au début du jeu, nous avons toutes deux tiré au sort une carte parmi les 16 disponibles sur laquelle figurait le personnage à faire deviner à notre camarade de jeu, le but du jeu étant de deviner en premier le personnage de l'autre. La fille a exprimé sa joie lorsqu'elle a tiré un personnage qu'elle considérait comme joli ou beau, ou au contraire, a fait connaître son mécontentement si le personnage ne lui plaisait pas. Ayant joué à ce jeu quatre fois de suite, nous avons pu remarquer une certaine progression de l'élève quant à sa stratégie de jeu. Alors qu'à la première partie, elle posait en premier des questions très générales comme par exemple « Hat deine Person braune Haare ? », elle a commencé le quatrième tour par une question bien plus précise « Trägt deine Person eine Brille ? », ce qui lui a permis d'écarter un grand nombre de personnages dès le début du jeu. La fille a pris grand plaisir à jouer avec une personne adulte qui la stimulait ; il semblait que c'était pour elle un vrai challenge. Néanmoins, à la fin des quatre passages de jeu, la fille ne démontrait plus l'envie de jouer à nouveau, ce que nous avons respecté en lui proposant une

48 Voir photo du support en annexe à ce mémoire.

autre activité. Finalement, ce jeu a très bien fonctionné avec cette jeune apprenante qui, de cette manière, a retenu de nombreux mots pour décrire le physique d'une personne, mais aussi la conjugaison et la signification des verbes *haben, sein* et *tragen* au présent.

JEU 3 : « Bingo »

Les objectifs du jeu en terme d'acquisitions langagières sont :

- la familiarisation avec le vocabulaire de l'intérieur de la maison
- les marqueurs de l'accusatif des articles définis

Le jeu de loto a suscité beaucoup d'attention chez les enfants. Dans un premier temps, nous avons donné à chaque enfant deux cartons et avons nous-même joué le rôle de meneur de jeu. Les enfants étaient très silencieux tout au long de cette première partie dans laquelle il s'agissait pour eux surtout d'être attentifs à la prononciation des mots. Néanmoins, les élèves jetaient timidement un coup d'œil sur le carton de son frère ou de sa sœur, pour savoir combien d'images non cachées restaient sur ses cartons. Dans un deuxième temps, le frère a voulu jouer le meneur de jeu. A ce stade du jeu, nous avons voulu que les enfants s'expriment davantage. Ainsi, les joueurs devaient répondre au meneur de jeu par une phrase afin d'obtenir l'image :

Meneur du jeu : der Kamin[49]

Joueur : Ich habe den Kamin[50].

De cette manière, les élèves ont aussi révisé la déclinaison des articles définis à l'accusatif, sans pour autant en être conscients du système grammatical des déclinaisons et souvent de manière tout-à-fait intuitive, à côté du vocabulaire de la maison. Dans une troisième partie, c'était au tour de la fille de faire le meneur de jeu. La semaine suivante, nous avons rejoué une partie de loto avec ces mêmes images. Les élèves étaient les joueurs et moi-même le meneur du jeu. Cette fois, au lieu de montrer l'image que je venais de tirer de la boîte, je demandais tout simplement : « wer hat den Kamin ?[51] ». Les élèves devaient donc connaître le vocabulaire pour obtenir l'image et ainsi pouvoir cacher l'image correspondante sur leur carton.

49 En français : la cheminée
50 En français : J'ai la cheminée.
51 En français : Qui a la cheminée ?

1.3. Les jeux mis en place avec des adolescents

1.3.1. Présentation du public

Notre public représentatif de la tranche d'âge 'adolescent' est issu d'un lycée professionnel à Grenoble. Il s'agit de trois classes de différents niveaux avec de faibles effectifs. Pour la clarté de nos recherches et par souci d'anonymat, nous avons choisi de désigner les élèves par des lettres. Ainsi, les lettres A, B et C font références à des élèves de niveau seconde (classe de trois élèves) ; C, D, E et F à ceux de niveau première (classe de quatre élèves) ; et finalement H et I pour les élèves de niveau terminale (classe de deux élèves). Ce faible effectif nous a permis de nous replacer dans un contexte approximatif de celui des enfants, c'est-à-dire dans un cadre presque familial. Cependant, il avait pour conséquence que les heures de cours étaient divisées en deux, c'est-à-dire qu'au lieu de bénéficier de deux heures de cours de langue par semaine, les élèves n'en avaient qu'une seule heure.

Pour caractériser ce public, nous avons choisi de mettre quelques points en valeur, qui nous semblent intéressants pour la suite de notre recherche :

- l'absence du savoir linguistique en allemand : alors que pour certains, il s'agissait de la 5ème année scolaire d'apprentissage, il semblait qu'il y avait déjà une grande lacune à propos des termes techniques de la grammaire française, d'où l'impossibilité pour nous de leur parler d'un adverbe ou d'un adjectif, du sujet ou de l'objet de la phrase. En conséquence, on ne pouvait pas parler des cas allemands, qui constituent pourtant une des bases du système grammatical allemand. Une approche grammaticale ne semblait pas du tout pertinente pour ce public.
- La faible quantité de vocabulaire acquis: la plupart des élèves semblaient même avoir des difficultés à construire des phrases très simples (uniquement sujet+verbe) suite au manque de vocabulaire. Des activités courantes comme *lire, écrire* ou *danser* semblaient être totalement inconnues à ce jeune public.
- la démotivation : les élèves ne semblaient pas avoir un grand plaisir à apprendre une langue étrangère, et surtout l'allemand qui leur paraissait très difficile. A titre d'exemples, nous allons évoquer deux situations qui nous ont particulièrement interpellées :

Il s'avère que lors de la première heure de cours en terminale, il n'y avait qu'un seul élève présent, l'élève I, l'autre élève, que l'on désignera par H ayant été en stage. Après être rentré dans la salle de classe, élève I, seule élève en classe donc, a choisi de se mettre au dernier rang de la salle, ce que nous nous sommes forcée à ne pas interpréter afin de ne pas juger l'élève. D'ailleurs, différents facteurs auraient pu jouer un rôle quant à ce comportement : la démonstration de la démotivation, du manque d'intérêt, la peur du professeur ou tout simplement une grande timidité. Pour ne pas brusquer l'élève I dès la première heure de cours, nous avons choisi de le laisser au fond de la salle et nous sommes approchée tout en gardant une certaine distance. Un premier challenge semblait nous être posé : comment redonner à cet élève l'envie d'aller vers la personne représentative de l'apprentissage de l'allemand, ou tout simplement l'envie d'apprendre et de s'investir dans les apprentissages ?

La seconde situation marquante a eu lieu lors de la deuxième heure de cours avec les élèves de la classe de première. L'activité nous semblait pourtant motivante et intéressante : il s'agissait d'écrire sur ordinateur un texte dans lequel l'élève se présente, puis de le poster sur un forum privé en ligne consacré à l'échange franco-allemand afin de prendre connaissance entre élèves. Pourtant, un élève, l'élève D, a préféré consulter ses pages sur Facebook, tout en étant conscient que l'enseignant regarde son écran. Nous avons donc été obligée de rappeler à cet élève que ce n'était pas le moment adéquat pour faire ce genre d'activités. A la fin de cours, une interrogation est restée sans réponse pour nous : comment faire participer cet élève aux activités en classe, alors que même des activités fortement authentiques, qui devraient pourtant être motivantes, ne l'intéressaient pas ?

- La non-révision : C'est un triste constat, mais les élèves n'apprennent pas le vocabulaire en allemand- ce qui peut être une conséquence du désintérêt pour la discipline, mais aussi du faible coefficient pour la LV2 au baccalauréat professionnel (il est de 2). Lorsque nous avions interrogé les élèves sur la manière dont ils apprennent le vocabulaire en dehors du cours, ils nous ont répondu à l'unanimité : « Madame, on n'apprend pas ! ».

En conclusion, nous sommes face à un public avec lequel nous ne pouvons pas aborder des questions de grammaire, mais avec qui nous n'avons pas non plus un large choix de thèmes, puisque les élèves éprouvent de réelles difficultés à parler de sujets familiers ou à faire des phrases extrêmement simples. A cela s'ajoutent des facteurs émotionnels influençant les apprentissages, comme la démotivation, le désintérêt, ou encore le refus d'apprendre ou de réviser le vocabulaire

en dehors du cours. Des adolescents en pleine crise et rupture avec tout système hiérarchique leur imposant l'apprentissage d'une langue qu'ils qualifieraient d'*inutile* peuvent donc devenir un public difficile à convaincre de l'importance de leurs apprentissages. Néanmoins, dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu relever ce défi. Pour ce faire, nous avons voulu savoir si un enseignement reposant sur de nombreuses activités ludiques pourraient apporter des solutions à ce genre de problèmes.

1.3.2. Adaptation des jeux

Dans le souci de respecter le programme officiel, mais aussi les directives de l'Éducation Nationale, nous avons inséré les jeux proposés aux élèves dans une séquence ayant pour objectif de préparer un échange avec des lycéens allemands. Nous avons fait le choix de mettre en place les mêmes activités avec les élèves des niveaux seconde et première afin de pouvoir organiser l'échange franco-allemand avec un plus grand nombre de participants, mais aussi d'agrandir notre corpus de recherche. Pour ce qui est du niveau de terminale, nous voulions surtout préparer les élèves à l'épreuve du baccalauréat, notamment à l'épreuve de l'expression orale en continue et en interaction.

JEU 1

Dans la séance consacrée à l'élaboration d'un programme hebdomadaire avec des activités que l'on souhaite proposer aux invités allemands, nous avons dans un premier temps noté au tableau diverses activités que l'on aimerait insérer dans ce programme de l'échange avec les élèves allemands. Durant ce moment d'énumération, les élèves avaient demandé la traduction allemande de plusieurs mots.

Dans la séance avec les élèves de seconde, les activités que nous avons choisies pour le jeu sont les suivantes :

ins Schwimmbad gehen

wandern

Kart fahren

Grenoble besichtigen

in einen Freizeitpark fahren

eine Theateraufführung ansehen

Quant aux élèves de première, ils ont choisi les activités suivantes :

mit der Gondel auf die Bastille fahren

auf dem See mit dem Boot fahren

das Schloss in Vizille besichtigen

Schlittschuhe laufen

eine Theateraufführung ansehen

En première, nous avons fait le choix d'annoncer en amont de l'activité ludique un test de vocabulaire après le jeu. Au préalable du jeu, les élèves ont donc voulu prendre en notes les différentes questions à poser. Avant de jouer, les élèves ont écrit les questions suivantes :

Fährst du mit der Gondel auf die Bastille am …. ?

Fährst du auf dem See mit dem Boot am... ?

Besichtigst du das Schloss am …. ?

Läufst du Schlittschuhe am … , ?

Siehst du eine Theateraufführung am … an ?

Ce même jeu a aussi servi d'activité pour une élève de terminale (élève I),. Lors de son entraînement à l'épreuve du baccalauréat d'expression en continu sur le thème « récit d'une journée de mon stage », l'élève éprouvait beaucoup de mal à retenir les activités effectuées, mais aussi à structurer son récit. Nous avons alors eu l'idée d'adapter le jeu de la manière suivante :

Nous avons demandé à l'élève de dessiner le tableau comme ci-dessous :

	Morgens	Mittags	Nachmittags	Abends
Den Telefonhörer abgenommen				
Die Ware in die Regale eingeräumt				
In das Mikrofon gesprochen				
Die Kunden beraten				

Die Preisschilder angebracht				

Après avoir fait cinq croix dans les cases au choix, nous avons posé une première question à l'élève :

« Hast du nachmittags den Telefonhörer abgenommen? »

L'élève a donc répondu et a formulé à son tour une question. A la fin du cours, nous avons eu un court entretien avec cette élève.[52]

JEU 2

Dans la séquence d'apprentissage dans laquelle les élèves devaient élaborer un programme hebdomadaire avec diverses activités, nous avons proposé aux apprenants le jeu « Devine ce que je fais ». Pour ce faire, nous avons distribué à chaque élève deux fiches de vocabulaire sur les activités et loisirs, mais aussi une fiche d'aide au jeu avec différentes formulations de questions[53]. Finalement, nous nous sommes assise en cercle avec les élèves et avons demandé à l'un d'entre eux, que l'on nommera élève A, de choisir une activité ou un loisir sans le divulguer. Un autre élève lui a posé une question à laquelle l'élève A devait répondre par oui ou par non. Puis, c'était le tour d'un autre élève et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un élève formule la question : « Ist deine Aktivität *schwimmen*[54] ? » Si l'activité de l'élève était bien la natation, alors le jeu s'arrêtait et c'était à un autre élève de choisir une activité. Sinon, les élèves continuaient à poser des questions. Durant le jeu, un seul élève a eu l'idée de prendre des notes afin de mieux retenir les réponses de l'élève A.

JEU 3

Pour cette dernière activité ludique que nous proposons dans ce mémoire, nous avons fait le choix d'utiliser deux supports différents avec la classe de seconde et celle de première à cause de la divergence quant à la progression des deux classes au cours de la séquence autour des activités. De plus, nous avons voulu savoir jusqu'à quel point nous pouvions aller quant à la ressemblance entre les jeux proposés aux enfants, et ceux proposés aux adolescents.

En classe de première, nous avons continué notre travail sur l'acquisition du vocabulaire des différentes activités. En effet, nous avons choisi de jouer au loto avec le même support qu'au jeu 2, c'est-à-dire la fiche de vocabulaire sur les activités et loisirs. Chaque élève devait choisir 5 activités et les noter. L'enseignant a nommé les activités les unes après les autres, avec un écart de quatre secondes entre chaque

52 La transcription de cet entretien est à consulter en annexe à ce mémoire.
53 À consulter en annexe à ce mémoire
54 En allemand : *nager* (La traduction est de nous).

activité. Si l'enseignant avait nommé les cinq activités d'un élève, celui-ci devait alors dire « BINGO » et le jeu s'arrêtait.

Avec la classe de seconde, la nouvelle séquence sur l'imagination de notre maison de rêve avait débuté. Ainsi, nous avons pu utiliser exactement le même support que celui utilisé avec les élèves enfants[55]. Au préalable de la séance incluant l'activité ludique du Loto, les élèves avaient noté tout le vocabulaire à connaître afin de mener à bien le jeu. En amont du jeu, nous avons donné deux cartons à deux élèves, et avons nommé le troisième élève présent meneur de jeu. Afin de rendre le jeu plus intéressant au niveau linguistique, le meneur de jeu devait poser la question suivante :« Wohin gehört der Kamin ?[56] ». L'élève qui avait le carton sur lequel figurait bien une cheminée devait alors répondre : « Der Kamin gehört in das Wohnzimmer.[57] » De cette manière, les élèves revoyaient également le vocabulaire lié aux différentes pièces de la maison (« die Küche », « das Wohnzimmer », « das Schlafzimmer », « das Badezimmer »[58]), mais pouvaient aussi se familiariser avec le verbe *gehören in + Accusatif,* qui est difficile à rendre en français et que l'on pourrait traduire par : *aller dans + complément*.

55 Ce support est présenté en annexe à ce mémoire.
56 En français : Où va la cheminée ?
57 En français : la cheminée va dans le salon.
58 En français : la cuisine, le salon, la chambre, la salle de bain.

2. Méthodologie de recherches, résultats et discussion

2.1. Méthodes de recherches et recueil des données empiriques : observations au cours des jeux testés en classe, entretiens avec les élèves, tests suite aux jeux

JEU 1 :

Lors de l'énumération de différentes activités au tableau avec l'ensemble des élèves, nous avons pris soin de remarquer le vocabulaire qu'ils avaient déjà acquis et les mots qui leurs étaient encore étrangers. Lors de la mise en place du jeu, nous avons alors voulu utiliser les nouveaux mots davantage afin de pouvoir tester le degré d'acquisition du vocabulaire grâce au jeu. Dans le test de vocabulaire à la suite du jeu, il s'agissait de traduire les énoncés suivants :

Pour les élèves de seconde :

1) Fais-tu de la randonnée le vendredi ?

2) Est-ce-que tu visites Grenoble le mardi ?

3) Est-ce-que tu vas à la piscine le jeudi ?

4) Est-ce-que tu vas dans un parc d'attractions le lundi ?

5) Est-ce-que tu vas voir une pièce de théâtre le mercredi ?

Pour les élèves de première :

1) Est-ce-que tu vas sur la bastille en bulles le mercredi ?

2) Non, je ne fais pas de patins à glace le lundi.

3) Est-ce-que tu visites le château le vendredi ?

4) Oui, je fais du bateau sur le lac le jeudi.

5) Est-ce-que tu vas voir une pièce de théâtre le mardi.[59]

Le jeu 1 nous a permis d'aborder deux points de recherche, la question de l'acquisition du vocabulaire que nous venons de voir, mais aussi l'objectif d'un jeu et ses conséquences.

Alors qu'en seconde, nous avons fait le choix de ne pas annoncer en amont du jeu le test de vocabulaire, nous avons donné la consigne de jouer pour apprendre le vocabulaire en vue d'un test à la fin de la séance aux élèves de première. Ce qui a eu deux conséquences : les élèves de première ont joué de manière beaucoup plus sérieuse, à la limite de perdre la notion de jeu, mais ils ont aussi été plus attentifs à l'acquisition du nouveau vocabulaire. Ici, l'enseignant est confronté à une problématique : on joue pour *apprendre* ou pour *jouer* ?

A la fin de cette première activité ludique en classe proposée aux élèves, nous avons réservé cinq minutes pour une discussion en plénum avec les élèves afin de pouvoir récolter leurs premières impressions sur le jeu en classe.

JEU 2

Tout d'abord, les élèves ont eu beaucoup de joie à découvrir une fiche de vocabulaire avec des images : pour tous, c'était la première fois dans leur scolarité d'après eux. Au début du jeu « Devine ce que je fais », les élèves étaient submergés par les trois fiches que nous leur avions distribuées ; ce qui a provoqué un commencement difficile du jeu. Après le jeu, nous avons distribué aux élèves la même fiche de vocabulaire, avec les mêmes images mais sans les mots. Nous leur avons permis de garder leur « fiche d'aide ». Puis nous leur avons simulé à l'oral une situation possible du jeu en donnant les questions, mais aussi les réponses. Les élèves devaient alors dire à leur tour de quelle(s) activité(s) il pouvait s'agir[60]. De cette manière, nous avons pu vérifier si d'une part, les élèves comprenaient les questions, mais aussi si, après le jeu, ils étaient aptes à nommer diverses activités en allemand.

Une semaine après le jeu, nous avons donné aux élèves une fiche avec 10 images correspondant à 10 activités (nous avions essentiellement choisi des activités que les élèves avaient eux-mêmes choisies lors du jeu). Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves de réécrire l'activité en allemand en dessous de chaque image. Puis, nous avons nommé, dans un ordre aléatoire, les 10 activités et les élèves devaient numéroter l'ordre de passage en dessous de chaque image. Ainsi, nous avons testé le degré d'acquisition de ce nouveau vocabulaire : dans le premier test, il s'agissait pour les élèves de réellement connaître le mot de l'activité, alors que le deuxième test servait à vérifier si les élèves étaient capables de

59 Les réponses des élèves sont à consulter en annexe à ce mémoire.
60 La transcription de cet échange est à consulter en annexe à ce mémoire.

*re*connaître le mot prononcé à l'oral. Les élèves devaient finalement indiquer les mots qui leur étaient inconnus **avant** le jeu par une astérix.

JEU 3

Comme nous avons utilisé le jeu de loto de deux différentes manières avec la classe de seconde et celle de première, nous avons aussi testé l'impact du jeu de deux façons différentes.

En seconde, notre intérêt portait sur la reconnaissance vocale des différents objets présents dans le jeu. Après le jeu, nous avons distribué une fiche avec les mêmes images que dans le jeu[61] et avons effectué les mêmes testes que ceux du jeu 2. Nous avons d'abord demandé aux élèves de réécrire les mots en dessous de chaque image, puis nous avons nommé tous les objets dans un ordre aléatoire que les élèves devaient noter en dessous de l'image. (Exemple : Si le premier mot était « der Kamin », les élèves devaient écrire le chiffre 1 en dessous de la cheminée). Les élèves devaient également indiquer avec une astérix les mots nouvellement appris par le jeu. Puis, nous avons demandé aux élèves d'entourer en rouge tous les meubles du « Wohnzimmer », en vert ceux de la « Küche », en orange ceux du « Schlafzimmer » et en bleu ceux du « Badezimmer ».

En première, les élèves ayant noté à l'écrit les cinq activités choisies, nous leur avons tout simplement demandé à la fin du jeu de retranscrire ces cinq activités et d'en donner la traduction.

2.2. Résultats des analyses et discussion

JEU 1

Alors qu'avec les élèves de seconde nous avons fait le choix de jouer par équipe de deux (c'est-à-dire deux contre deux), les élèves de première ont joué en binôme (à un contre un). Par conséquent, nous avons pu mettre en évidence certains avantages à jouer ce jeu en binôme. Premièrement, les élèves parlent davantage, puisqu'ils parlent à chaque tour. Ils n'ont alors pas le temps de « décrocher » du jeu. D'ailleurs, l'élève A (de seconde) nous en a fait la remarque après le jeu 2 qu'il jugeait plus intéressant : « Je préfère jouer seule, c'est mieux. » Ce même élève n'avait acquis que quelques mots nouveaux, comme le montrent les résultats du test. Durant le jeu, il était justement trop diverti et non suffisamment concentré.

61 À consulter en annexe à ce mémoire

Deuxièmement, ayant choisi les croix eux-mêmes, les élèves se sentent plus impliqués dans leur jeu. Finalement, en jouant seul, l'élève peut suivre sa propre logique et stratégie, s'il en a développé.

Le jeu 1 nous a permis de mettre en évidence différents aspects:

- Le fait d'avoir un schéma répétitif selon lequel les élèves devaient formuler les questions semblait les mettre en confiance. Les élèves avaient un support en commun (la grille de jeu) sur lequel ils pouvaient se baser pour construire leurs énoncés. Ainsi, la répétition de cette structure permettait de retenir de manière naturelle, c'est-à-dire sans passer par une explication linguistique, le schéma grammaticale d'une question simple[62].

- Le nombre d'activités étant réduit à cinq, les élèves répétaient plusieurs fois durant le jeu le vocabulaire de ces activités, mais aussi les jours de la semaine (ou des moments de la journée pour l'élève de terminale). L'*input*[63] est donc limité.

- Annoncer en amont du jeu qu'un test de vocabulaire aura lieu à la fin de ce dernier nous semble avoir un impact négatif sur les apprentissages. En effet, en analysant les résultats des tests de vocabulaire, les élèves de seconde ont de meilleurs résultats que ceux de première qui nous semblaient pourtant être plus concentrés et attentifs durant le jeu. On pourrait supposer que le stress dû aux évaluations non seulement diminue le plaisir et l'amusement du jeu, mais diminue aussi l'acquisition du nouveau vocabulaire qui se fait de manière simultanée avec le jeu.

En comparant le déroulement de ce jeu proposé aux adolescents avec celui proposé aux enfants, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas grandes différences si ce n'est un avantage : les adolescents comprennent rapidement les règles du jeu. Ainsi, on ne perd pas beaucoup de temps avec les explications.

La discussion avec l'ensemble des élèves a permis de mettre en évidence d'autres aspects. En demandant aux élèves si le jeu en classe leur avait plu, ils ont tous répondu par l'affirmative. Pour certains, c'est l'amusement qui en est à l'origine, d'autres ont trouvé l'activité intéressante et nouvelle, d'autres encore ont tout simplement affirmé ne pas s'être ennuyés et avoir trouvé que le temps ait passé vite. Quant à savoir si les élèves pensaient avoir acquis du nouveau vocabulaire, une seule élève sur sept dit ne pas avoir appris. Quatre élèves sur sept disent avoir retenu quelques mots en allemand ou une petite partie. Un élève sur sept dit avoir appris les mots à l'oral mais aurait du mal à les écrire. Finalement, un seul élève pense avoir retenu la totalité du vocabulaire vu à l'oral. Les élèves de première devaient donner une note « d'amusement » sur 10. La moyenne ainsi obtenu est de 7. Néanmoins, six élèves sur sept trouvent qu'en jouant, on apprend « mieux » ou « plus simplement ». Une élève prétend que le jeu ne lui permet pas

62 À savoir, verbe en première position suivi du sujet.
63 Voir p.10 de la partie A de ce mémoire

d'apprendre car elle dit devoir « apprendre sur commande » et qu'elle doit être plus concentrée et dans un environnement silencieux. Afin de confirmer ces premières impressions des élèves, ou au contraire se rendre compte qu'elles avaient changé, nous avons distribué un questionnaire à la fin de la dernière séance de notre dispositif de recherches, que les élèves devaient remplir de manière anonyme[64].

JEU 2

Le jeu 2 est sans doute celui qui a fonctionné le moins en terme d'acquisition de nouveau vocabulaire. La raison en est la fiche de vocabulaire présentant trop d'activités à la fois, et ainsi trop de nouveaux mots à acquérir. Nonobstant, le jeu 2 a apporté beaucoup de plaisir aux élèves.

Une remarque positive se situe au niveau relationnel : le fait d'être assise au même niveau que les élèves et de faire partie d'un cercle que nous formons ensemble a eu un impact très positif sur la relation entre élèves et enseignant. Néanmoins, en seconde, il a fallu que nous nous manifestions, redéfinissions notre rôle et n'admettions pas trop de proximité, malgré notre place assise parmi les élèves. Sans cela, les élèves auraient sans doute dépassé certaines limites et nous auraient prise pour une camarade de classe. Ce qui signifie pour l'enseignant que jouer en classe avec les élèves n'est pas synonyme d'abandon d'autorité. Pour des élèves n'étant pas habitué à ce genre d'activités en classe, il est très important d'être vigilant à leurs comportements et d'intervenir au moindre dépassement.

En terme d'acquisitions, les résultats des élèves suite à la simulation et au test de compréhension orale ont mis en évidence :

- que les élèves avaient plutôt retenu le vocabulaire des questions et se sont contentés de regarder les images sans vraiment lire les mots y correspondant. La simulation[65] a montré que les élèves ont néanmoins retenu des mots tels que : « Sportart », « Stift », « allein », « draußen », « Tiere », « Wasser ». Or, l'élève D semblait ne pas avoir compris le mot « Tiere » puisque notre activité n'avait pas à voir avec des animaux et qu'il nous a proposé « fischen », c'est-à-dire « pêcher ». L'élève E a certainement oublié que l'activité n'était pas un sport puisque sa proposition était la natation (« schwimmen »). Ici, nous ne pouvons pas savoir s'il s'agit d'un oubli, ou s'il s'agit vraiment de la non-compréhension, et devons donc rester vigilante quant à nos conclusions.

- que les activités proposées par les élèves relevaient essentiellement de vocabulaire déjà connu avant le jeu : « fischen », « schwimmen » et « Boot fahren ». Néanmoins, l'élève G qui avait

64 Un exemple de ce questionnaire, "un pas vers les activités ludiques en classe de lycée", est à consulter en annexe à ce mémoire.

65 La transcription de la simulation en classe est à consulter en annexe à ce mémoire.

pourtant trouvé la bonne activité sur la fiche, n'était pas capable de la nommer en allemand, mais a demandé la traduction de « faire de la voile ».

Dans la première partie du test qui a eu lieu une semaine après le jeu, les résultats sont les suivants :

Élève	Le mot écrit correspond à l'image (/10)	Le mot écrit correspond en partie à l'image (/10)	Il n'y a pas de mot écrit en dessous de l'image (/10)
A	4	1	5
B	4	4	2
C	5	2	3
D	5	2	3
E	4	3	3
F	4	3	3
G	3	2	5
Total (sur 70 images)	29	17	24

Nous nous rendons compte que l'acquisition totale (c'est-à-dire que les élèves sont capables de réécrire le mot en dessous de l'image) n'a pas eu lieu. Il semble que les élèves se soient contentés de regarder les images sans vraiment lire le mot. De plus, l'adaptation du jeu de base « Devine qui je suis » en « Devine ce que je fais » a compliqué la tâche aux élèves-adolescents et a considérablement freiné l'acquisition de nouveau vocabulaire. D'une part, contrairement à l'apprenante-enfant, les élèves du lycée étaient plusieurs à poser des questions et devaient donc aussi être vigilants à la question posée par leur camarade. De plus, et ce qui a posé la plus grande difficulté, était l'absence de support que l'on pouvait plier ou déplier. Ainsi, les adolescents n'avaient pas de moyen pour retenir de manière simple les réponses données et devaient donc tout mémoriser, ce qui est très difficile, voire impossible. Ainsi, si nous étions amenée à rejouer à ce jeu, nous limiterions les activités à 20, et mettrions à disposition des caches en papier que les élèves pourraient utiliser pour écarter une activité de leur choix final.

Dans le test de compréhension orale que nous avons proposé dans la séance suivante (une semaine après le jeu), les résultats sont les suivants. Sur 10 mots à associer aux images :

élève	Mot et image se correspondent	Image vide, sans mot associé	Mot et image ne se correspondent pas
A	4	4	2
B	8	0	2
C	8	2	0
D	10	0	0
E	10	0	0
F	8	2	0
G	10	0	0
Total (sur 70 images)	58	8	4

Nous pouvons en conclure que malgré une grande difficulté à retrouver le mot, les élèves étaient pour la plupart capables de reconnaître le mot qui correspond à l'activité.

JEU 3

Comme le jeu 3, le loto, n'a pas été mis en place de la même manière pour les élèves de seconde et de première, nous allons présenter les résultats des tests de manière séparée.

Les résultats du test en seconde ont donné les résultats suivants :

En dessous des 12 images, les élèves devaient écrire le mot correspondant à l'objet.

Élève	Le mot écrit en dessous de l'image est correct.	Le mot écrit en dessous de l'image y correspond en partie.	Le mot écrit en dessous de l'image n'est pas correct.	Il n'y a pas de mot en dessous de l'image.
A	2	3	2	5
B	6	3	2	1
C	2	4	0	6
Total (sur 36 images)	10	10	4	12

Ce test montre que malgré un *input* limité, les élèves n'ont pas retenu la totalité des

nouveaux mots et n'ont écrit en moyenne qu'un tiers des mots correspondant aux objets sur les images. Quant au test de compréhension des mots, il semble que le jeu du loto a réussi à familiariser les élèves avec les mots des objets.

élève	Mot et image se correspondent (/10)	Image vide, sans mot associé (/10)	Mot et image ne se correspondent pas (/10)
A	6	1	3
B	8	0	2
C	8	0	2
Total (sur 30 images)	22	1	7

Grâce à la comparaison entre ce test et celui effectué à la suite du jeu 2, nous pouvons constater que le nombre des mots nouveaux n'a finalement pas eu un impact très important sur l'acquisition du vocabulaire puisque suite au jeu 2, en somme, les élèves ont su réécrire 29 mots sur 70, ce qui fait en moyenne 4,1/10, alors qu'après le jeu du loto en seconde, les élèves ont réécrit 10 mots sur 36 de manière correcte, donc en moyenne seulement 2,7/10. Suite au jeu 2, les élèves étaient capables de reconnaître 58 mots sur 70, ce qui donne une moyenne de 8,3/10, alors qu'après le loto, les élèves de seconde ont su reconnaître en moyenne 22 mots sur 30, ce qui fait une moyenne de 7,3/10, donc inférieure à celle du jeu 2.

Quant à la compréhension des mots « Wohnzimmer », « Schlafzimmer », « Badezimmer » et « Küche », les élèves n'ont pas eu de difficultés et ont entouré toutes les images de la bonne couleur.

Les élèves de première devaient à la suite du jeu écrire leurs cinq activités choisies et en donner la traduction. Deux élèves (F et G) sur quatre ont retrouvé les cinq activités et ont donné la bonne traduction. La seule activité incomplète était « Tennis » au lieu de « Tennis spielen », mais l'élève avait déjà mal noté l'activité en la choisissant pour le jeu.

Le troisième élève D n'a pas retrouvé la traduction du verbe « rudern », et a écrit « *Karten fahren » au lieu de « Kart fahren ». L'élève E a bien su noter sans fautes les cinq activités en allemand, mais n'a pas su retrouver la traduction pour « fechten » et pour « reisen ».

En terme d'interprétation de résultats, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes :

- les élèves F et G ont obtenu de bons résultats car ils ont noté sans fautes les cinq activités en amont du jeu.

- l'élève D n'a pas réussi à retrouver la totalité de ses activités car au moment de les choisir, il était distrait par l'utilisation de son portable. Il n'a donc pas retenu l'image correspondante à « rudern » et a mal écrit l'activité de faire du carting.

- l'élève E, qui avait l'air concentré tout au long du jeu, n'a pas su retrouver la traduction pour deux raisons possibles : soit il n'a pas fait attention aux images en écrivant les activités et a donc écrit les mots sans savoir à quoi ils correspondaient, soit il présente des difficultés à user de sa mémoire courte.

En comparant ce jeu au jeu de loto avec les enfants, nous pouvons à nouveau prétendre que l'écart est minimal en terme d'amusement et de plaisir. De plus, nous avons vu que pour la plupart des élèves, l'activité a permis de retenir de nouveau vocabulaire, mais surtout de reconnaître à l'oral un nombre important de nouveaux mots.

Remarques générales

Dans le chapitre suivant, nous voudrions synthétiser les résultats obtenus à travers les activités ludiques et réservons, en outre, d'autres remarques que nous avons jugées intéressantes à intégrer dans le présent mémoire.

Dans la présentation du public, nous avons évoqué deux situations marquantes quant à la démotivation qui semblait régner dans le comportement des élèves.

L'élève qui avait choisi de s'installer au fond de la salle lors de la première heure, s'est assise au premier rang lors de la quatrième séance. Le début de la troisième heure de cours a été marqué par un échange plutôt délicat et rude puisque nous étions obligée de réprimander l'élève concernant son absence injustifiée. Pour finir cette heure de cours, nous avions choisi de proposer à l'élève de jouer ensemble au jeu de la bataille suite à quoi l'élève semblait bouleversée. Mais au fur et à mesure de l'avancement du jeu, une certaine harmonie, sans parler de complicité, s'est installée entre l'enseignant et l'élève. Avant la fin du cours, nous avons choisi d'avoir un court entretien avec l'élève (voir annexe) qui a confirmé toutes nos impressions et interprétations depuis le début de l'année. C'est un triste constat que nous faisons à nouveau puisque l'on peut supposer que cet élève en terminale n'a jamais vraiment eu l'occasion de s'exprimer en allemand dans une ambiance détendue, c'est-à-dire sans le stress d'une quelconque évaluation. C'est pourquoi elle semble vouloir insister sur la pratique de la langue qui l'aide à mémoriser la langue. Cette élève nous a résumé en quelques mots un aspect essentiel de nos recherches théoriques sur l'acquisition d'une langue[66] : une langue s'apprend avant tout en la pratiquant. Finalement, était-ce vraiment le plaisir de jouer ou plutôt l'occasion de pouvoir enfin s'exprimer en allemand qui était à l'origine

66 Voir Partie A , I.

des remarques positives de cet élève ? Peut-être les deux. Lors de cet entretien, un autre élément s'est ajouté à son portrait psychologique : cet élève semblait manquer de confiance en soi, ce qui était un véritable frein à l'évolution de ses apprentissages, puisqu'elle avait l'impression qu'elle ne connaissait rien et qu'elle était sans cesse obligée de nous rappeler qu'elle avait « arrêté de suivre les cours d'allemand depuis la sixième ». Concluons en disant que c'est certainement l'ambiance détendue qu'a apporté le jeu qui a permis à cet élève de s'ouvrir à nous et de nous voir non plus comme un supérieur, mais plutôt comme une camarade de jeu, quelqu'un qui cherche à aller dans son sens.

Le deuxième élève qui nous avait fait part de son désintérêt pour la discipline en allant consulter ses pages sur facebook nous a positivement surpris lors de la séance suivante dans laquelle il avait joué à la bataille (jeu 1) avec son camarade. En effet, dans un premier temps il a voulu écrire les questions à poser, puis il s'est pleinement investi dans le jeu, autant au niveau linguistique que sur le plan émotionnel. Il a rigolé plusieurs fois durant le jeu et semblait prendre un grand plaisir à mettre en place une stratégie pour trouver les croix de son partenaire de jeu.

Venons maintenant aux résultats des questionnaires proposés à tous les élèves à la fin du dispositif de recherches. Dans la première partie du questionnaire, les élèves devaient attribuer un degré à différentes propositions (0 : non, pas du tout, 1 : non, pas particulièrement, 2 : non, pas tellement 3 : parfois oui, parfois non, 4 : oui, 5 : oui, beaucoup, 6 : oui, énormément). Voici les *notes moyennes* ainsi obtenues :

1) Les activités ludiques proposées vous ont plu :**5,1**
2) Elles vous ont ennuyé : **0,5**
3) Elles vous ont appris de nouveau vocabulaire : **5,1**
4) Elles vous ont montré l'allemand sous un autre jour : **3,8**
5) Elles vous ont fait changer d'avis sur la langue allemande : **3,3**
6) Elles vous ont facilité l'apprentissage de l'allemand : **4,3**
7) Elles vous ont motivés pour venir en cours d'allemand : **5,1**
8) Elles vous ont permis d'avoir une meilleure relation avec votre enseignant : **5,1**

Les quatre conséquences les plus importantes pour les élèves grâce aux jeux sont alors :

- le plaisir procuré par ces activités à caractère ludique,

- l'acquisition de nouveau vocabulaire,
- la motivation et
- la relation avec l'enseignant.

Pour la plupart des élèves, jouer en cours est synonyme d'activité sérieuse et d'activité amusante à la fois, ce qui peut paraître paradoxale, mais il nous semble que les élèves aient bien compris les enjeux des activités ludiques : apprendre en jouant ! Un seul élève dit ne pas s'investir en cours pour une activité ludique comme pour n'importe quelle activité et pense apprendre de manière moins durative dans le temps. Néanmoins, ce même élève ne juge pas les activités ludiques pour autant d'activités enfantines. D'ailleurs, aucun élève prétend que c'est enfantin de jouer en cours, mais au contraire, les élèves trouvent que c'est divertissant, aide à mieux apprendre et a un impact positif sur la relation avec le professeur. Devant tant d'enthousiasme de la part des élèves, pourquoi alors renoncer à l'intégration des activités ludiques en classe. Néanmoins, il semble important que les jeux restent une activité parmi d'autres afin de divertir les méthodes d'apprentissage et ainsi, prendre en compte chaque élève.

2.3. Prise de recul et autocritique

Dans nos remarques sur la démotivation des élèves, il est vrai que le temps ait également eu un impact sur leurs comportements. Alors que dans les premières heures de cours, les élèves cherchaient à savoir qui nous étions et à connaître les limites que nous leur imposons, nous avons pu peu à peu gagner leur confiance. Cependant, nous pensons que l'atmosphère détendue et agréable installée par les activités ludiques a permis de jouer un rôle d'accélérateur, de brise-glace, comme l'ont évoqué Eckert & Klemm. Ainsi, cet élève de terminale très timide, voire démotivée, dont nous parlions ci-dessus, a choisi de s'installer au premier rang de la salle à la quatrième séance, sachant qu'à la troisième séance, nous avons joué ensemble au jeu de la bataille.

Néanmoins, nous ne devons pas transformer le cours de langue en une ludothèque. Alors qu'un enfant joue pour apprendre, un adolescent semble jouer pour se détendre. Les résultats d'acquisition restent mitigés, certains élèves ont besoin d'un cadre plus rigide pour apprendre. De plus, avant de jouer, nous devons être honnête avec les élèves-adolescents et leur faire comprendre qu'ils jouent pour apprendre. Sans cette consigne, l'élève semble avoir l'impression d'être en récréation et de pouvoir prendre le jeu « à la légère ».

Finalement, insérer l'activité ludique dans une séquence cohérente présentant une tâche centrale doit rester une priorité. Face au jeu 2, par exemple, les élèves semblaient ne pas reconnaître une utilité à acquérir l'intégralité du vocabulaire sur la fiche des activités, ce qui a pu provoquer des résultats négatifs. Ainsi, le jeu doit toujours être une activité que l'on met au service d'une autre et ne pas avoir une fin en lui-même. Alors que les enfants sont simplement motivés par l'idée de jouer, les adolescents, quant à eux, ont besoin de savoir *pourquoi* ils jouent.

Finalement, il faudrait mettre ces mêmes dispositifs en place avec une classe de lycée ayant un effectif plus important afin de savoir si de telles activités peuvent être exploitables avec 25 élèves à la fois.

Toutefois, je tiens à faire remarque que le test 1 n'était pas réellement pertinent car nous avons testé à l'écrit une acquisition orale ; ce qui a pu mettre en évidence l'importance de respecter la nature de des activités langagières[67]

2.4. Ouverture et Conclusion de la recherche

Notre dispositif de recherches a su répondre à notre question de départ, à savoir, est-ce-qu'il est possible de transposer des activités ludiques qui ont eu un impact positif sur l'apprentissage d'une langue avec un public d'enfant à un public d'adolescents, sans perdre la notion d'apprentissage pour autant ? Il semble, dans notre cas, qu'il soit bien possible d'utiliser des activités ludiques avec des supports identiques avec les deux publics différents. Néanmoins, il faut respecter certaines adaptations que l'on pourrait résumer par les aspects suivants :

- Il faut admettre devant les élèves que l'on joue en cours avant tout pour apprendre, et non pas pour se divertir, même si bien souvent, l'amusement et le plaisir sont présents. Il serait faux de faire croire aux adolescents que le jeu soit notre seule motivation, il faut être honnête avec eux.
- Le support n'influe que très peu : sur la boîte du jeu de loto que nous avions apporté en classe de seconde est inscrit « 18 mois à 3 ans », ce qui n'a pas empêché nos élèves de s'investir pleinement dans l'activité proposée pour autant.

67 Les activités langagières sont au nombre de 5 et se dinstinguent entre activités de réception et activités d'expression : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale en continu ou expression orale en interaction.

- Inscrire le jeu dans un contexte d'évaluation semble perturber les élèves qui s'amusent moins durant le jeu. Cependant, et paradoxalement peut-être, le nouveau vocabulaire semble également moins acquis. L'activité ludique, régie par une ambiance détendue et agréable, ne doit pas être submergée par le stress d'une évaluation future.
- Pour les adolescents, il ne suffit pas de jouer pour jouer. L'activité ludique doit être placée dans un contexte plus large qui justifie l'objectif de cette activité. En effet, étant donné que les élèves jouent pour apprendre, ils doivent en outre savoir pourquoi faut-il apprendre. Pour utiliser des termes pédagogiques, l'approche co-actionnelle (ou encore la pédagogie de projet) doit placer les activités ludiques dans une conception d'enseignement ayant une tâche centrale.

Durant nos recherches, nous avons été interpellée par la motivation des élèves engendrée par la proposition de jouer. Le cours d'allemand semblait prendre un autre air. Au lieu de devoir apprendre des règles de grammaire, trop compliquées et ennuyeuses aux yeux des élèves, l'objectif de la séance était de retrouver les « croix » du voisin, ou encore de pouvoir crier « bingo » en premier. Il va de soi que la relation entre élèves et professeur a pu sereinement évoluer grâce à une ambiance conviviale et détendue, sans pour autant enfreindre les limites que ces deux statuts imposent. Et même le professeur trouve finalement son compte : au lieu d'avoir des élèves désintéressés ou démotivés face à nous, nous pouvions observer une classe avec des élèves qui étaient investis dans leur activité, prenaient du plaisir à apprendre, sans pour autant oublier le contexte scolaire.

L'aspect ludique au lycée semble donc fort intéressant en ce qui concerne notamment la motivation et la relation entre élèves et professeur. Dans notre contexte de recherches, l'effectif de nos élèves était très réduit, ce qui a facilité la création d'un cadre convivial. De futures études sont à mener afin de savoir comment il serait possible d'intégrer les activités ludiques dans un enseignement face à une dizaine d'apprenants. Sans doute, les TICE[68] pourraient apporter une nouvelle fois une aide précieuse.

68 Nouvelles Technologies d'Information et de Communication

Bibliographie

Bibliographie

Livres/ Ouvrages :

Brougère, Gilles, 1995, *Jeu et éducation,* L'Harmattan

Brougère, Gilles, 2005, *jouer/apprendre*, Ed. Economica

Cyr, Paul, 1996, *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Editions CEC

Goffman, Erving, 1991, *Les cadres de l'expérience,* Les éditions de minuit

Henriot Jacques, 1989, *Sous couleur de jouer,* Paris, éditions José Corti

Klein, Wolfgang, 1987, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin

Krashen Stephen, 1981, *Second language acquisition and learnin*g, Oxford, Pergamon press

Piaget, Jean, 1964, *Six études de psychologie*, édition Denoël

Chapitres d'ouvrage:

Brougère, Gilles, 2010, chapitre 2 : *formes ludiques et formes éducatives*, p.43-62 **dans** *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* par Bédard, Johanne et Brougère, Gilles, ED. CRP ED.DU

Morvan, Jean-Sébastien,1991, *approche psychodynamique et psychopédagogique de l'adolescent en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, L'adolescence : passage à vide ou passage à vivre ?* p.139-149 **dans** *Pédagogie et thérapie : convergence des chemins,* dirigé par Robert Féger, Presses de l'Université du Québec

Articles:

Arnold Jane, 2006/4, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* n° 144, p. 407-425

Grießhaber, Wilhelm, 2001, *Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache*, publié dans "Deutsch in Armenien" Teil 1: 1/2001, 17-24; Teil 2: 2/2001, 5-15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband

Kervan, Martine, 1998, les Actes de Lecture n°63, page 38, septembre 1998, édition Les actes de Lecture

Webographie

Documents officiels :

CECRL,consulté le 20 mars 2013 sur http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html

Programme officiel de l'enseignement des langues à l'école primaire, BO hors série n°4 du 29 août 2002, consulté le 20 mars 2013 sur http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm#Nouvelle

Articles et autres documents en ligne :

Bongaerts, Theo, 2008, *« Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue »*, Acquisition et interaction en langue étrangère, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 25 février 2013, URL : http://aile.revues.org/1153

Eckert, Felicitas et Klemm, Sabine, 1998, *Wir wollen spielen,* Diplomarbeit: Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach- und Kulturbörse, Technische Universität Berlin,consulté le 06 mars 2013, URL: http://ludolingua.de/?s=spielend+lernen,

Giangiobbe, Evelyne et Lefort, Hélène, 2002, *Le jeu dans la clase de langue*, consulté le 01 mars 2013, URL: http://www.cndp.fr/crdp-limoges/ressources/cddp23/cddp_eile/thema/DossierImp.html

Giordan André, 2005, *Vive la motivation?* Dans la revue *Les Cahiers Pédagogiques,* n°429-430: Dossier: «Cette fameuse motivation», pp. 1-3., consulté le 02 février 2013, URL: http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation.html

Lopez Suso Javier, *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères,* 1998, consulté le 25 février 2013, URL: http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=5114

Nardi, Anntonelle, 2006, *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des*

Deutschen als Fremdsprache, consulté le 02 février 2013, URL: http://edudoc.ch/record/4081/files/zu07051.pdf

Singleton, David, 2008, *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires*, Acquisition et interaction en langue étrangère, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 14 février 2013, URL : http://aile.revues.org/2163

Uslu, Zeki, 2007, *Zur Rolle des Faktors ‚Alter' im Spracherwerb bzw. im Fremdsprachenlernen*, consulté le 28 février 2013, URL: www.zgefdergi.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=104

Dictionnaires:

http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ta_(pr%C3%A9fixe), consulté le 26/02 à 12h21

http://fr.wikipedia.org/wiki/Synapse#ld, consulté le 09/05/2013

Résumé

Ce mémoire a pour but de tester l'acquisition d'une langue étrangère par des moyens ludiques, c'est-à-dire des jeux linguistiques et de communication. D'abord, le dispositif développé par l'auteur de ce mémoire s'adresse à un public d'enfants avant de s'adresser à un public d'adolescents d'un lycée professionnel. Comment se fait l'acquisition d'une langue étrangère ? Est-il possible d'adapter des méthodes ludiques utilisées chez les apprenants-enfants avec un public d'adolescents ? Quels en sont les impacts positifs ou négatifs ? Ce mémoire est divisé en deux parties : une première théorique s'appuyant sur différentes recherches sur le sujet, une deuxième partie pratique qui présente le dispositif didactique et pédagogique mis en place.

Mots clés :
langue étrangère
méthode ludique
apprendre par le jeu
acquisition d'une langue étrangère

Sommaire

Boogie-Woogie-Lied

Support du jeu „Devine qui je suis“

Entretien avec l'élève de terminale suite au jeu 1

Réponses du test des élèves de seconde suite au jeu 1

Réponses du test des élèves de première suite au jeu 1

Fiche „activités“

Support du Loto

Test en seconde suite au jeu 3

Transcription de la simulation suite au jeu 2 en première

Questionnaire final

Boogie-Woogie-Lied

Jetzt kommt die linke Hand hinein
und dann kommt sie wieder 'raus
und dann kommt sie wieder 'rein
und dann schütteln wir sie aus
und dann tanz' wir Woogie-Boogie
und dann dreh'n wir uns im Kreis
und dann klatscht der ganze Saal :
Woogie-Boggie...

Jetzt kommt die rechte Hand hinein
…
andere Körperteile : linke Bein, rechtes Bein, Kopf, Bauch, Popo, ...

Les élèves sont placés en rond et font les mouvements de la chanson.

Support du jeu « Devine qui je suis »





Entretien avec l'élève de terminale suite au jeu 1 :

Nous : Je voudrais juste prendre deux minutes pour discuter un peu avec toi sur ce que nous avons fait en cours aujourd'hui, car je suis aussi chercheuse en didactique des langues et voudrais connaître ton point de vue sur les jeux en classe. Comment as-tu trouvé ce jeu ?

Elève : Si, c'est bien. C'est marrant.

Nous : Est-ce-que tu as eu l'impression d'avoir mieux retenu le vocabulaire ?

Elève : Oui, je pense. C'était plus motivant aussi que le cours frontal. En fait, c'est bien quand on échange comme ça, on parle aussi, on apprend mieux. Mais enfait, j'ai arrêté de suivre les cours en allemand en sixième, donc c'est difficile pour moi.

Nous : Oui, tu me l'as déjà dit, mais regarde, tu sais quand même dire des choses, c'est bien !

Elève : Oui, mais en fait, nous avons eu une bonne prof. l'année dernière.

Nous : Qu'est-ce-que tu appelles une « bonne prof. » ?

Elève : Bin, une prof. souriante, qui est impliquée aussi et qui nous fait participer, enfin qui nous motive. Parce que le prof. avant vous, il était mou, il ne parlait jamais en français, je ne comprenais rien, les cours, c'étaient lents et longs. Mais vous, c'est bien, j'aime bien vos cours. Enfaite, c'est bien quand on peut parler, on s'entraîne, on utilise la langue nous-même, comme ça on apprend.

Sonnerie

Nous : D'accord, merci de m'avoir fait partager tes impressions. C'est toujours intéressant pour moi d'avoir les points de vue des élèves. A la semaine prochaine !

Elève : De rien (*rit).* Au revoir.

Réponses du test des élèves de seconde suite au jeu 1

1: Wanden du am Freitag?
2)? Grenoble am Dienstag?
3) Schwimenbad am Donnerstag?
4) Montag . .
5) theatre . Mittwoch

Wandest
1) Warst du am Freitag?
2) Besigist du Grenoble am Dienstag?
3) Fährst du in einf Schwimmbad am Donnerstag?
4) Fährst du in einen Attraktionlark am Montag? ✓
5) Siehst du eine Theater auf führung am Mittwoch?

1) Wanderst - du am Freitag? ✓
2) Besichtigst - du Grenoble am Dienstag? ✓
3) Gest du in schwimbad am Donnerstag
4) Gehst du im ein Attraktions park am Montag?
5) Siehst du ein theater führung am Mittwoch?

Réponses du test des élèves de Première suite au jeu 1

1) Fährst du mit den Mittwoch of gondel sehen

2) nein ich

3) besichtig du ~~mit~~ mit den Schloss

4) Ja ich fahre auch mit den Freitag

5) Sehen du

1) ~~Fahrst~~ Bastille, Mittwoch?

2) Nein, Ich fahre nicht am

3) Fahrst du das Schloss am Montag? Freitag?

4) Ya, Ich fahre boot auf den See am Donnerstag? Dienstag.

5).

Berlin:

1. Fahrst du am Mittwoch Gondol in Bastille?

2. Nein ich fahre nicht, am montag.

3. Fahrst du Benutt chateau de Vizille am Dienstag?

4. Ja ich fahre am montag.

5. Fahrst du Theater am

1. Fahrst du am mittwoch am Sonntag auf die Bastille?
2. Nein, ich nicht ~~schlafen~~ am Montag. ~~Montagen~~
3. Besuchst du am freitag Vizille?
4. ja, am Donnerstag auf die See boot fahren.
5.

Fiche „activités“

das Interesse (n) / das Hobby (s) / die Freizeitaktivität (en)



Rugby | Fußball | Handball | Tennis | Tischtennis | Federball | Basketball | Volleyball | Hockey | Streethockey

spielen



- **skaten**
- Skateboard **fahren** (ä, a, u)



Rollerblades / Inlineskates



Ski (Schi)

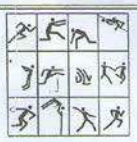


Snowboard

fahren (ä, a, u)

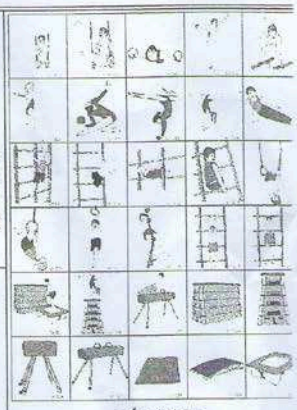


- **joggen**
- **laufen** (äu, ie, au)
- **rennen** (rannte, gerannt)



- **springen** (a, u)
- **werfen** (i, a, o)

= Leichtathletik **machen**



- **turnen**
- Gymnastik **treiben** (ie, ie
- Gymnastik **aus\üben**
- Trampolin **springen** (a, u



fechten (i, o, o)



einen Kampfsport / Judo / Karate **treiben** (ie, ie)



boxen



Bogen **schießen** (oss, oss)



Pistole / Gewehr / Flinte / Büchse **schießen** (oss, oss)



Schwerathletik **machen**



reiten (itt, itt)



klettern



tanzen



- Cheerleading **betreiben** (ie, ie)
- Cheerleaderin **sein**



Fitness **treiben** (ie, ie)



- Schlittschuh **laufen** (äu, ie, au)
- Eis **laufen** (äu, ie, au)
- Eiskunstlauf **betreiben** (ie, ie



segeln



windsurfen



surfen



- **rudern**
- Rudern **treiben** (ie, ie)



tauchen



- **schwimmen** (a, o)
- **baden**
- im Wasser **spielen**



Synchronschwimmer **machen**



Motorrad



Mofa



Motorroller



(Fahr)Rad

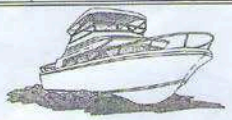


Kart



Quad

fahren (ä, a, u)



- Schiff **fahren** (ä, u, a)
- Boot **fahren** (ä, u, a)



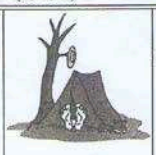
jagen



- **angeln**
- **fischen**



- **wandern**
- eine Wanderung **machen**



- **campen**
- **zelten**



auf Bäume **klettern**

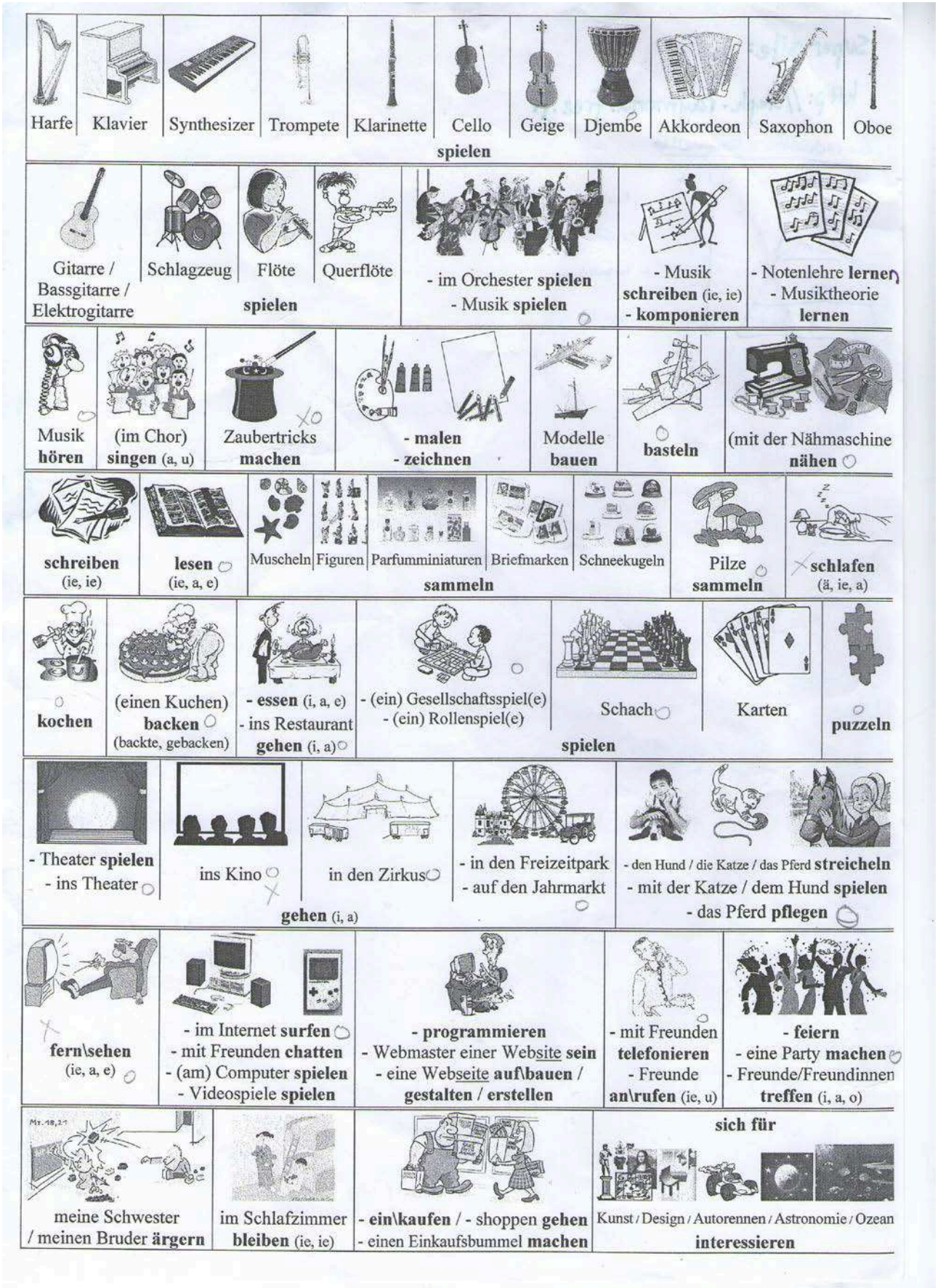


Feuerwehrmann **sein**

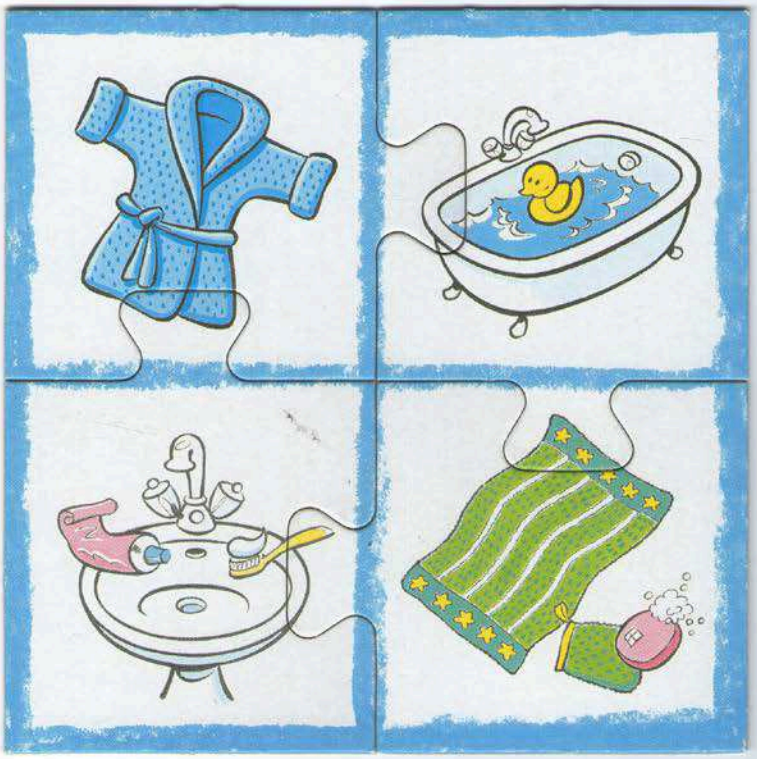
Pfadfinder **sein**

Mitglied eines Vereins **sein**

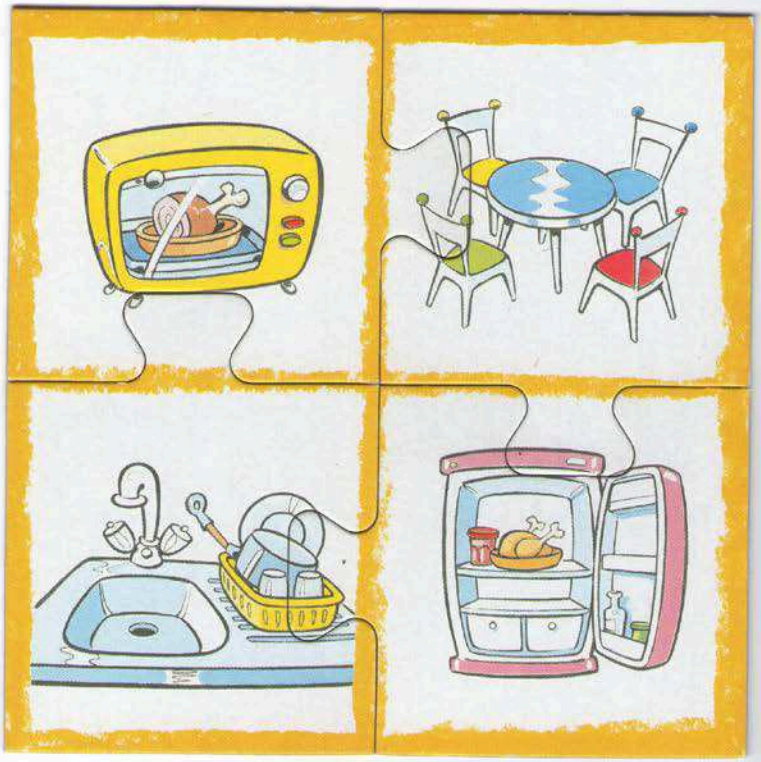
reisen

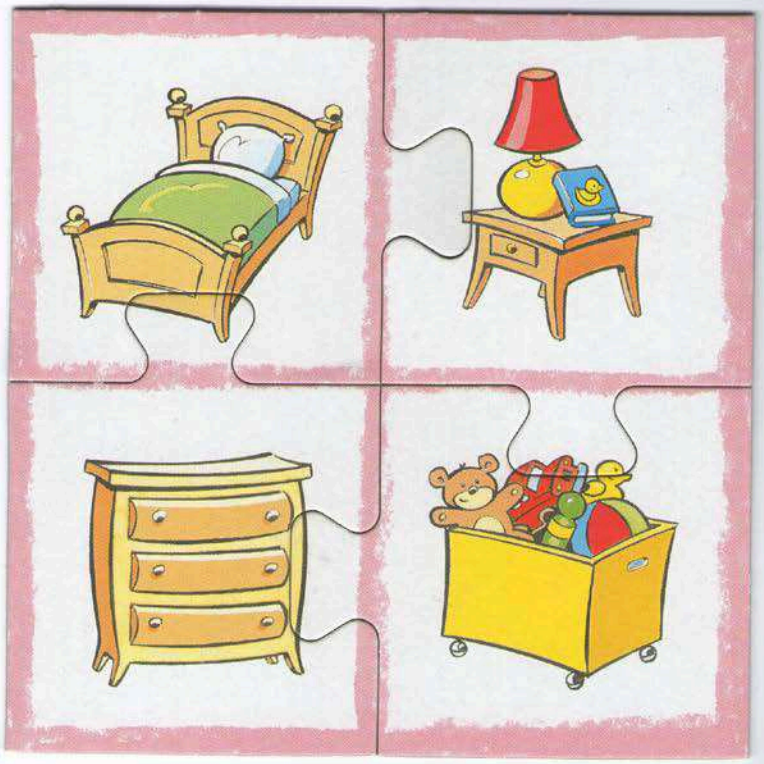

Harfe
Klavier
Synthesizer
Trompete
Klarinette
Cello
Geige
Djembe
Akkordeon
Saxophon
Oboe
spielen
Gitarre / Bassgitarre / Elektrogitarre
Schlagzeug
Flöte
Querflöte
spielen
- im Orchester spielen
- Musik spielen
- Musik schreiben (ie, ie)
- komponieren
- Notenlehre lernen
- Musiktheorie lernen
Musik hören
(im Chor) singen (a, u)
Zaubertricks machen
- malen
- zeichnen
Modelle bauen
basteln
(mit der Nähmaschine nähen
schreiben (ie, ie)
lesen (ie, a, e)
Muscheln
Figuren
Parfumminiaturen
Briefmarken
Schneekugeln
sammeln
Pilze sammeln
schlafen (ä, ie, a)
kochen
(einen Kuchen) backen (backte, gebacken)
- essen (i, a, e)
- ins Restaurant gehen (i, a)
- (ein) Gesellschaftsspiel(e)
- (ein) Rollenspiel(e)
Schach
Karten
spielen
puzzeln
- Theater spielen
- ins Theater
ins Kino
in den Zirkus
- in den Freizeitpark
- auf den Jahrmarkt
gehen (i, a)
- den Hund / die Katze / das Pferd streicheln
- mit der Katze / dem Hund spielen
- das Pferd pflegen
fern\sehen (ie, a, e)
- im Internet surfen
- mit Freunden chatten
- (am) Computer spielen
- Videospiele spielen
- programmieren
- Webmaster einer Website sein
- eine Webseite auf\bauen / gestalten / erstellen
- mit Freunden telefonieren
- Freunde an\rufen (ie, u)
- feiern
- eine Party machen
- Freunde/Freundinnen treffen (i, a, o)
meine Schwester / meinen Bruder ärgern
im Schlafzimmer bleiben (ie, ie)
- ein\kaufen / - shoppen gehen
- einen Einkaufsbummel machen
sich für
Kunst / Design / Autorennen / Astronomie / Ozean
interessieren

Support du Loto

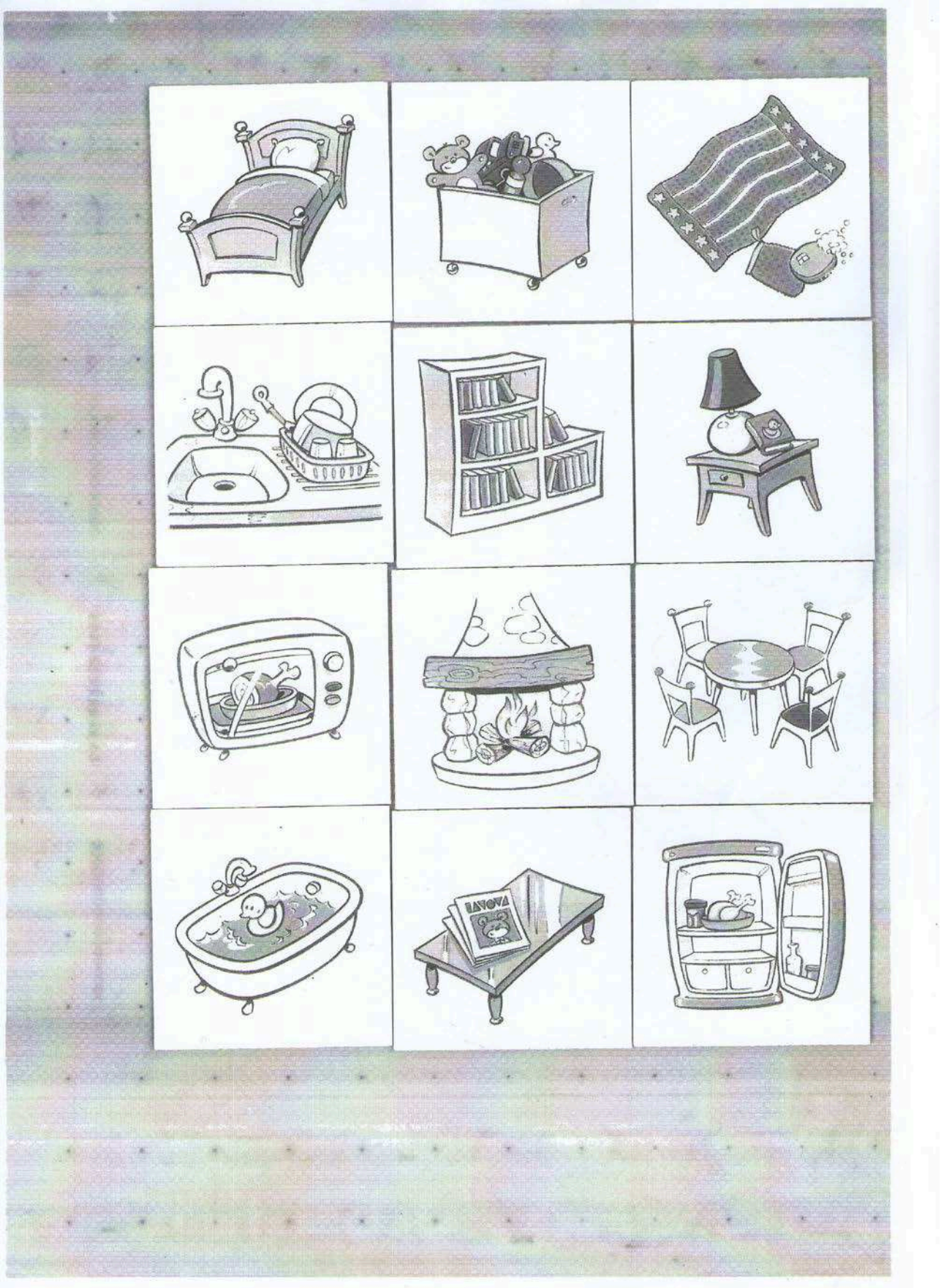








Test en seconde suite au jeu 3


LAVORA

Transcription de la simulation en première suite au jeu 2

L'enseignant:

Ist deine Aktivität eine Sportart?

Ja.

Brauchst du für deine Aktivität einen Stift?

Nein.

Machst du die Aktivität allein?

Ja, vielleicht.

Machst du die Aktivität draußen?

Ja.

Hat deine Aktivität etwas mit Tieren zu tun?

Nein.

Machst du deine Aktivität im Wasser?

Ja.

L'élève D: Ist dein Aktivität fischen?

L'enseignant: Nein.

L'élève E: Ist deine Aktivität schwimmen?

L'enseignant: Nein.

L'élève F: Ist deine Aktivität Boot fahren?

L'enseignant: Nein.

L'élève G: (*souffle*) Ist deine Aktivität … (*montre sur l'image correspondant à „segeln", l'enseignant fait un signe de tête interrogatif)…was ist « faire de la voile ? »*

L'enseignant : Wer kann helfen ?

Les élèves restent silencieux.

L'enseignant : Alors reprenez vos fiches avec les mots.

Les élèves reprennent les fiches.

L'élève D : Ahh (*intonation montante)…* segeln !

L'enseignant : Ja, das ist meine Aktivität.

Questionnaire final

Un pas vers des activités ludiques en classe au lycée

Sur une échelle de 0 à 5, identifier le degré (0 : non, pas du tout, 1 : non, pas particulièrement, 2 : non, pas tellement 3 : parfois oui, parfois non, 4 : oui, 5 : oui, beaucoup, 6 : oui, énormément)

1) Les activités ludiques proposées vous ont plu :
2) Elles vous ont ennuyé :
3) Elles vous ont appris de nouveau vocabulaire :
4) Elles vous ont montré l'allemand sous un autre jour :
5) Elles vous ont fait changer d'avis sur la langue allemande :
6) Elles vous ont facilité l'apprentissage de l'allemand :
7) Elles vous ont motivés pour venir en cours d'allemand :
8) Elles vous ont permis d'avoir une meilleure relation avec votre enseignant :

Pour toi, jouer en cours est synonyme :

de récréation, d'activité sérieuse, d'activité reposante, d'activité amusante, d'activité ennuyeuse

Dans une activité ludique,

tu t'investis en cours comme pour n'importe quelle activité.

tu ne t'investis pas car tu es trop abgelenkt.

Pour toi, parler de la manière dont tu apprends, du déroulement des cours, etc. est

Nouveau, important, sans importance, ne t'intéresse pas, te fait perdre du temps.

Quel jeu t'a plu le plus et quel jeu t'a plu le moins et pourquoi ?

Est-ce-que tu trouves que c'est *gamin* de jouer en cours ?

Tu penses que tu apprends …. En jouant : mieux, moins bien, plus, de manière plus durative dans le temps, de manière moins durative dans le temps.

Autres remarques :