



HAL
open science

L'utilisation du jeu peut-elle favoriser les interactions lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire ?

Sophie Beke

► To cite this version:

Sophie Beke. L'utilisation du jeu peut-elle favoriser les interactions lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire ?. Education. 2017. dumas-01624236

HAL Id: dumas-01624236

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624236v1>

Submitted on 9 Jan 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Sophie BEKE

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 10

Séminaire suivi : Apprentissage des langues étrangères
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Mme Laure GRANDPERRIN



*L'utilisation du jeu peut-elle favoriser les interactions
lors de l'apprentissage d'une langue vivante
étrangère à l'école primaire ?*

BEKE SOPHIE

Sommaire

Introduction	2
I. Le jeu, un outil au service de l'apprentissage	4
1. Définition du concept de « jeu ».....	4
2. Les différents types de jeu.....	5
II. Les enjeux de l'utilisation du jeu en classe	8
1. L'impact du jeu sur les apprentissages.....	8
2. Comment mettre en place le jeu en classe ?.....	10
III. La question de l'interaction	12
1. L'interaction au service du langage.....	12
2. L'interaction et le jeu.....	13
IV. Méthodologie de recueil de données	15
1. Hypothèses de travail.....	15
2. Le contexte.....	15
2.1. La population d'étude.....	16
2.2. Les situations testées.....	17
2.3. L'outil de recueil des données.....	19
V. Analyse des données recueillies	20
1. La nature des interactions.....	20
2. Les participants à l'interaction.....	23
2.1. Nombre de participants aux interactions.....	23
2.2. Fréquence de participations aux interactions.....	25
3. Le contenu des interactions : aspect qualitatif.....	28
3.1. Contenu et but des interactions.....	28
3.2. La langue dans les interactions.....	30
4. Les limites des résultats obtenus.....	33
Conclusion	34
Bibliographie	36
Quatrième de couverture	37
Index des figures	38
Annexes manuscrites et cédérom	39

Introduction

Dans le contexte actuel de la mondialisation, l'apprentissage des langues étrangères semble devenir une nécessité tant les besoins de communiquer avec le monde entier sont importants. Il est donc normal que l'apprentissage des langues vivantes étrangères soit au centre des préoccupations de l'éducation en France. C'est en effet souvent à l'école que les élèves ont leur premier contact avec les langues étrangères. Ce contact sera prolongé tout au long de leur scolarité puisque l'enseignement des langues vivantes étrangères est une des missions de l'Ecole.

L'enseignement des langues étrangères vivantes est d'autant plus au cœur des préoccupations actuelles car il subit une profonde refondation. Depuis 2001, une nouvelle ère didactique est en marche concernant l'enseignement des langues. En effet, à partir de cette date, l'enseignement a profondément changé, notamment grâce à l'arrivée du CECRL, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui offre un cadre commun à toute l'Europe pour l'enseignement des langues. Toujours dans cette dynamique de renouveau, l'Education nationale va ensuite mettre en place un « *plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* » qui a pour objectif d'améliorer le niveau des élèves dans la maîtrise de deux langues étrangères. Pour cela, ce plan propose une nouvelle approche de l'enseignement des langues qui placerait l'apprenant comme acteur de son apprentissage.

Les pédagogies reposant sur le modèle constructiviste recommande notamment cette position centrale de l'enfant au cours de l'apprentissage. C'est par la manipulation et la réflexion que l'enfant construit des capacités et des connaissances. C'est d'autant plus le cas lors de l'apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère, puisque comme l'atteste Freinet (1947) « *C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler* ». L'apprentissage d'une langue ne peut se faire que par l'action de celui qui apprend.

Or lorsque l'on apprend une langue, il est évident que l'action de parler nécessite un interlocuteur. C'est pourquoi les interactions sont au centre de l'apprentissage d'une langue. Et c'est dans cette mesure que l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école repose d'ailleurs essentiellement sur l'oral.

Pour rendre l'élève acteur, différentes modalités de travail peuvent être mises en œuvre. On peut s'intéresser à l'une d'entre-elles qui est le jeu. Le jeu est un outil qui est de plus en plus utilisé au sein de l'enseignement et notamment à l'école primaire. Contrairement aux idées reçues, le jeu est un réel outil pédagogique ayant de nombreux effets sur l'apprentissage des élèves.

Si le jeu peut permettre de rendre l'élève acteur de son apprentissage, qu'en est-il lors de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Comme nous le disions précédemment, l'acquisition d'une langue se construit par les actions et interactions que peut avoir l'apprenant. Si le jeu permet à l'enfant d'être acteur de son apprentissage alors il devrait participer à l'acquisition de la langue chez l'enfant. Ainsi, il peut être intéressant de s'interroger sur les effets de l'utilisation du jeu dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire et à sa possible action sur l'interaction des élèves.

Nous pouvons donc nous demander si l'utilisation du jeu peut favoriser les interactions lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire.

Pour cela, nous nous intéresserons dans un premier temps à la notion de jeu et à ses caractéristiques pour l'enseignement des langues vivantes étrangères pour ensuite voir en quoi il peut être utile au développement des interactions dans le cadre des apprentissages.

I. Le jeu, un outil au service de l'apprentissage

1. Définition du concept de « jeu »

Le jeu est une notion qui peut être difficile à cerner tant il s'agit d'une vaste notion. De façon générale, le dictionnaire Larousse (2016) définit le jeu, dans son sens commun, comme « *l'activité d'ordre physique ou mental, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir* ». Ainsi, le jeu, dans son sens commun, ne correspond qu'à une activité de divertissement. Toutefois, de nombreux pédagogues se sont penchés sur cette notion de jeu et en donne une définition beaucoup plus précise.

C'est le cas de Roger Caillois (1958) qui attribue six caractéristiques au jeu. En effet, selon Caillois, le jeu est :

- une activité « *libre* » par nature car on ne peut contraindre le joueur à participer.
- C'est aussi une activité « *circonscrite dans les limites de l'espace et du temps* ». Le jeu contient en effet des contraintes spatio-temporelles.
- Une activité « *incertaine* » possédant ainsi une issue imprévisible.
- Il s'agit également d'une activité « *improductive* » dans le sens où le résultat de l'activité ne donne pas lieu à une production à part entière.
- Une activité « *réglée* » car tout jeu est régi par un règlement bien précis.
- Et enfin, une activité « *fictive* » car elle ne s'inscrit pas dans la réalité de la vie courante.

Ces caractéristiques mises en avant par Roger Caillois justifient la position du jeu en tant qu'activité éducative à part entière car elles s'assimilent fortement aux propriétés de la société. Pour Caillois, le jeu a en effet surtout un but de socialisation pour l'enfant, permettant à l'enfant de se construire socialement. Caillois n'est d'ailleurs pas le seul à défendre cette idée du jeu comme activité éducative. C'est également le cas de Jean Château (1950) qui pense que « *le jeu forme l'esprit au travail* » car le jeu mobilise et

développe chez l'enfant des qualités nécessaires pour travailler et apprendre telles que le goût de l'effort et de la difficulté, le sens de la consigne, le respect des autres ou encore le contrôle de soi.

Nous venons de le voir, le jeu est une notion vaste et complexe. C'est pourquoi certains pédagogues, tels que Jacques Henriot et Gilles Brougère, dont la thèse a été reprise par Haydée Silva (2008), distinguent quatre régions métaphoriques dans la notion de jeu. Ces quatre régions métaphoriques correspondent en fait aux quatre différents usages du « jeu ». Le jeu peut en effet désigner « un matériel ludique », dans ce cas, le jeu renvoie donc plutôt au support utilisé. Il peut aussi être désigné comme une « structure ludique ». Cette fois-ci, le jeu ne renvoie plus au support mais aux mécanismes qui régissent le jeu, c'est-à-dire aux règles du jeu. Il peut aussi s'agir du « contexte ludique » c'est-à-dire le cadre, la situation dans laquelle s'inscrit le jeu. Et enfin, le jeu peut être désigné comme une « attitude ludique » qui concerne ici, la disposition d'esprit en tant que joueur, le fait que le joueur ait conscience de participer à une situation distanciée de la réalité.

Le jeu est aussi une notion vaste dans le sens où il existe une grande variété de jeux. Certains pédagogues ont d'ailleurs tenté de les classer, tous les jeux n'ayant en effet pas tous le même intérêt pour les apprentissages. Mais là encore, les classements possibles sont multiples.

2. Les différents types de jeu

Nous pouvons nous arrêter sur deux types de classification : l'une qui relève d'une approche plutôt historique des jeux et l'autre d'une approche à caractère sociologique.

Jean-Marie Lhôte (1993) propose en effet une classification historique des jeux. Il les range en cinq catégories :

- d'abord, il y a « *les jeux physiques* » tels que les jeux de course ou de combat.
- Puis, il recense les jeux dits « *intellectuels* » comprenant les jeux de logique et de mots par exemple.
- Le troisième type de jeux comprend « *les jeux de hasard* » qui regroupe certains

jeux de cartes et des dés.

- Il y a aussi la catégorie des jeux dits « *de stratégie* ». Cette catégorie regroupe les jeux d'affrontement, les jeux de rôles et de simulation.
- Enfin une dernière catégorie appelée « *hors jeu* » regroupe les jeux divinatoires ou de tricherie.

Cette approche historique établit un premier classement qui nous permet d'identifier différents types de jeu. Roger Caillois (1958) propose un tout autre classement, relevant plus de la fonction sociologique du jeu. Il classe dans une première catégorie les « *jeux de compétition* » tels que les jeux de plateaux ou les jeux sportifs. Ensuite, il y a la catégorie des « *jeux de chance* » comprenant les jeux de loterie ou de roulette. Il y a également les « *jeux de simulacre* » qui regroupent les jeux de théâtre et d'imitation et enfin les « *jeux de vertige* » qui correspondent aux manèges.

Ces classements nous permettent de nous rendre compte que même si nous traitons de la question de l'utilisation du jeu dans le cadre scolaire, il est évident que tous les types de jeu ne sont pas réalisables en classe. Certains ne sont pas réalisables car inadaptés au cadre scolaire. C'est le cas des jeux de vertige que propose Roger Caillois. D'autres ne valent pas d'être utilisés en classe car ils ne comportent pas d'intérêt éducatif. Le jeu, pour justifier son utilisation dans le cadre scolaire, doit pouvoir avoir un but éducatif avéré.

C'est ainsi qu'apparaît le terme de « jeu éducatif », employé la première fois par Jeanne Girard en 1911. Elle en donne la définition suivante : « *agir, apprendre, s'éduquer sans le savoir par des exercices qui récréent tout en préparant l'effort du travail proprement dit* » (in Brougère, 1995). Le jeu n'est alors plus défini comme une activité de loisir mais plutôt comme un outil au service de la pédagogie. Comme nous venons également de le dire, le jeu ne peut pas toujours être introduit dans le cadre scolaire ou du moins, il doit être modifié comme le souligne Brougère (2006) :

« On peut imaginer que le jeu pénètre l'école [...] mais il a de fortes chances, dans ce transfert, d'être transformé, contaminé, modifié par le contexte, ce qui aboutit à des situations hybrides où il faut moins voir des exemples de jeux, que ceux de la créativité humaine quand il s'agit d'étendre le domaine de l'éducation. »

Cette transformation est d'autant plus importante pour l'enseignement des langues vivantes étrangères car un jeu ne comportant ni de but à caractère socio-linguistique, pragmatique, linguistique ou culturel, ne peut pas avoir de sens pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Pourtant, c'est bien par l'enseignement des langues vivantes que les jeux dits éducatifs vont le plus se développer.

Haydée Silva (2008) a d'ailleurs établi un classement regroupant les jeux exploitables en classe de langues. Son classement comporte :

- « *les jeux de langue* » qui concernent les jeux de lettres ou de mots comportant souvent un objectif grammatical, phonétique ou lexical.
- « *les jeux d'expression* » qui regroupent des jeux qui reposent principalement sur la production ou l'interaction, orale ou écrite, des élèves. Ce sont des activités très riches car elles peuvent aussi mobiliser les autres activités langagières de communication, que sont la réception et la médiation, mais aussi les compétences linguistiques (lexique, grammaire et phonologie).
- « *les jeux d'images* » qui correspondent aux imagiers, lotos et jeux de mémoire. Ils peuvent eux aussi avoir un objectif linguistique (grammatical, phonétique ou lexical).
- « *les jeux de défi* » qui regroupent les jeux de connaissances (quiz) mobilisant principalement les compétences culturelles et linguistiques, et les jeux de créativité consistant en des activités d'expression.
- « *les jeux de stratégie* » dont font partie les jeux de simulation sur plateau. En plus de travailler les compétences linguistiques et culturelles, certains de ces jeux permettent également d'aborder la compétence socio-linguistique à travers une découverte des marqueurs de relations sociales ou des registres de langue.

D'après cette classification, le jeu semble pouvoir avoir un intérêt pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Nous allons justement nous intéresser aux enjeux que peut représenter le jeu dans le cadre scolaire et plus particulièrement en classe de langue.

II. Les enjeux de l'utilisation du jeu en classe

1. L'impact du jeu sur les apprentissages

Comme nous venons de le voir, l'utilisation du jeu en classe pose le problème de l'utilité et des bénéfices éducatifs pour l'enfant. Car si le jeu est réalisé dans le simple but de se détendre, il perd tout intérêt éducatif et pédagogique. Même si Caillois définit le jeu comme une activité « *improductive* », il doit donc pouvoir apporter quelque chose à l'élève.

Selon Jean Chateau (1950), de manière générale, le jeu en classe aurait des avantages affectifs et cognitifs. Pour lui « *le jeu est révélation. Révélation de soi à soi, révélation des autres à soi, révélation de soi aux autres* ». En effet, le jeu permettrait à l'enfant de mieux connaître ses capacités mais aussi de vaincre son égoïsme en apprenant à travailler en équipe. Les jeux multiplieraient les contacts avec les autres permettant ainsi la socialisation. Et le jeu semblerait surtout vecteur de motivation chez les enfants. Il existerait encore beaucoup d'effets positifs liés à l'utilisation du jeu dans le cadre scolaire. Il serait maintenant pertinent de s'intéresser aux effets spécifiques du jeu sur l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Au niveau institutionnel, le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (2001) affirme que « *l'utilisation de la langue pour le jeu [...] joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement* ». Ce rôle important, Haydée Silva (2008) en a bien conscience puisqu'elle recense de nombreux avantages à l'utilisation du jeu en classe de langue. Elle montre d'ailleurs que :

[la] malléabilité [du jeu], la diversité de ses manifestations, la richesse de ses contenus et de ses mécanismes, la diversité des aptitudes et des compétences mises en œuvre et sa capacité à tendre des passerelles entre les cultures sont de précieux atouts à exploiter durant le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère. (Silva, 2008)

Comme nous l'avons vu dans le classement effectué par Haydée Silva, chaque type de jeux a un effet sur une ou plusieurs compétences. Caré et Debyser (1991) soulignent également ce point en affirmant que « *le jeu permet l'emploi de certaines régularités de la langue* ».

Toutes ces caractéristiques semblent donner au jeu le statut de véritable outil pédagogique pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Mais il existerait encore des atouts essentiels dans l'utilisation du jeu qui concernent la communication des apprenants. En effet, toujours selon Haydée Silva (2008), le jeu plaçant l'élève comme acteur de son apprentissage, la parole de l'enseignant se fait moindre au profit de celle des élèves. La participation orale des élèves, dans la langue étrangère, y serait alors bien plus élevée. De plus, il s'agit d'une participation ordonnée, respectant les règles du jeu, mais aussi plus spontanée de la part de l'élève.

Le jeu semble ainsi accentuer la pratique orale de la langue étrangère, ce qui est un point très positif, puisque c'est en pratiquant le plus possible la langue, dans des situations différentes, que l'on arrive à communiquer avec plus d'aisance. Proposer des situations diverses est aussi un atout des jeux et notamment des jeux de simulation. Comme l'atteste Dell Hymes (1984) « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* ». Les jeux permettent en effet de proposer différents contextes lors desquels ils seront amenés à mobiliser diverses compétences langagières.

Le jeu semble certes avoir un impact positif sur l'apprentissage et notamment l'apprentissage des langues vivantes. Certains pédagogues émettent tout de même une certaine réserve quant aux véritables effets du jeu dans le cadre scolaire. C'est le cas de Freinet (1960) qui estime que « *Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* ». Selon lui, le jeu ne peut se suffire et il ne peut remplacer réellement les méthodes traditionnelles d'enseignement. Il est évident que le jeu en lui-même ne peut subvenir complètement à un apprentissage. C'est un moyen, un support qui le facilite. Deux temps sont d'ailleurs très importants lorsque l'on utilise le jeu à l'école : il s'agit de l'avant et de l'après jeu. Le jeu doit permettre la réflexion sur les compétences mises en jeu. Dans ce

cadre, un autre point devient important, il s'agit de la présence de l'enseignant. On pourrait croire qu'au contraire le jeu permet à l'enseignant de s'effacer au profit des élèves qui acquièrent alors une certaine autonomie dans leur apprentissage. En réalité, l'enseignant endosse un tout autre rôle, comme l'atteste Barthélémy-Ruiz (2006) :

« On ne distribue plus les connaissances, on accompagne plutôt les élèves dans leurs découvertes. D'enseignant, on devient animateur, meneur de jeu [...] il faut donc coiffer une autre casquette [...]. Et, même si l'on voit comment les élèves devraient s'y prendre, rester très discret pendant le temps de jeu, consacré à une observation dont les éléments seront utilisés au moment du débriefing. »

L'enseignant est certes moins présent au moment même du jeu mais il a un rôle primordial à jouer avant et surtout après le jeu pour analyser ce qu'il s'est passé et en rendre compte avec les élèves. Si l'impact du jeu en classe peut être discuté, on peut avant-tout s'intéresser aux conditions de sa mise en place dans le cadre scolaire.

2. Comment mettre en place le jeu en classe ?

Le jeu peut avoir un impact positif sur les apprentissages. Ce fait a bien été compris puisque les instructions officielles mentionnent elles-aussi l'utilisation du jeu dans le cadre scolaire. Depuis que Pauline Kergomard a déclaré que « *le jeu est le travail de l'enfant* », il est un élément central de l'école maternelle. Concernant l'école élémentaire, même si le jeu n'est clairement pas mis en avant comme dans les programmes de la maternelle, il est souvent cité en tant qu'exemples de situations, d'activités et de ressources possibles pour l'élève. Concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères, le jeu est également un élément important. Le CECRL mentionne notamment que « *l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement* ».

Le jeu n'est toutefois pas une activité anodine. Dans le cadre scolaire, c'est moins le côté distrayant qui nous intéresse mais plutôt sa capacité à placer les élèves dans une situation d'apprentissage beaucoup moins rigide et plus ludique. Lorsque l'on met en place un jeu à l'école, on cherche à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. C'est pourquoi le choix du jeu ne peut être le fruit du hasard et doit correspondre à

l'objectif d'apprentissage visé. Pour cela, le jeu comprend de nombreuses variables didactiques :

- Une première variable concerne le thème du jeu. Les jeux peuvent concerner de nombreux thèmes. En fonction de l'objectif visé, il est évident que certains jeux seront plus pertinents que d'autres.
- La place dans la progression est un point important à ne pas oublier. Le jeu peut être à la fois destiné à l'introduction, au réinvestissement ou même à l'évaluation d'une notion.
- Ensuite, il est important de prendre en compte le niveau de difficulté du jeu. Cela dépend essentiellement du niveau de maîtrise de la langue des élèves de la classe visée.
- La variable spatio-temporelle est aussi très importante. Tous les jeux ne prennent pas autant de place et de temps. Il serait alors parfois nécessaire de changer l'organisation de la salle pour permettre un bon déroulement.
- Enfin, l'organisation, qu'elle soit humaine ou matérielle, est aussi très importante. Un jeu collectif, en groupe ou individuel n'aura évidemment pas les mêmes effets. De plus, l'utilisation d'outils et de matériels particuliers sont aussi à prendre en compte.

Nous pouvons le voir à travers ces nombreuses variables, le jeu est une activité complexe à mettre en place. De plus, il possède de nombreuses spécificités qui le différencient d'autres types d'activités. Il ne faut pas en effet oublier que même s'il s'agit d'une activité ludique, le jeu est une activité qui impose de nombreuses contraintes à ceux qui la pratiquent : ce sont les règles du jeu. Ces règles sont parfois un frein mais aussi une ressource pour l'enseignant qui peut s'en servir pour, par exemple, confronter les élèves à une difficulté qu'ils devront résoudre pour atteindre l'objectif d'apprentissage visé.

Un autre point qui peut être déterminant pour la mise en place du jeu en classe, et plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, il s'agit de la capacité du jeu à mobiliser la parole des apprenants et notamment la parole qu'ils vont partager entre eux, c'est-à-dire les interactions. Nous allons justement voir comment le jeu peut influencer sur les interactions entre les différents acteurs de la classe.

III. La question de l'interaction

1. L'interaction au service du langage

De manière générale, l'interaction se définit comme une action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes. Ici, nous nous intéressons plus précisément aux interactions sociales, c'est-à-dire, « *aux relations interhumaines par lesquelles une intervention verbale ou une attitude, une expression significative ou une action provoquent une action en réponse, qui retentit sur l'initiateur* » (Mucchielli, 1987). Les interactions peuvent ainsi être de plusieurs natures : elles peuvent être verbales ou non verbales (regard, gestes...). Dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères, ce sont évidemment les interactions verbales qui nous intéressent. Le CECRL précise notamment que « *l'on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication* ».

L'interaction est d'ailleurs l'une des fonctions du langage. Halliday (1973) définit sept fonctions du langage :

- La fonction **instrumentale** qui sert à exprimer des demandes.
- La fonction **régulatrice** qui est utilisée pour donner des instructions à autrui.
- La fonction **personnelle** qui sert à exprimer ses sentiments et ses opinions.
- La fonction **imaginative** qui permet d'inventer, d'exprimer son imagination.
- La fonction **heuristique** qui nous permet de questionner et d'analyser.
- La fonction **informative** qui permet d'expliquer et de transmettre des idées.
- Et donc enfin, la fonction **interactive** qui sert à prendre contact avec les autres.

L'interaction est en effet un pilier du langage. Elle repose toutefois sur un point important : la présence d'un ou plusieurs interlocuteurs qui influencent le discours du locuteur et inversement, le locuteur influe sur celui des interlocuteurs. Il convient aussi de distinguer l'interaction de la conversation. Cette dernière notion est en réalité un type d'interaction car toutes les interactions ne sont pas des conversations.

Nous pouvons maintenant nous intéresser aux interactions dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Le CECRL définit justement l'interaction de la manière suivante :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter [...] Elle se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent. »

L'interaction verbale mobilise à la fois l'activité de compréhension orale et d'expression orale puisque chaque participant doit comprendre ce que dit l'autre pour communiquer. L'interaction est donc un outil très pertinent pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères puisque elle nécessite à la fois de maîtriser :

- Les compétences socio-linguistique et pragmatique puisque dans l'interaction, les élèves doivent adapter leur expression en fonction de l'interlocuteur, donc du contexte social.
- La compétence linguistique puisque pour se faire comprendre, les élèves vont mobiliser leurs connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques.

Si l'interaction est un élément si important dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères, il est alors nécessaire de la privilégier dans le cadre scolaire. Pour cela, le jeu, que nous venons d'étudier, pourrait être un bon vecteur d'interaction.

2. L'interaction et le jeu

Nous venons de le voir, l'interaction lors de l'apprentissage des langues vivantes étrangères est essentielle car elle a une finalité en elle-même : c'est de répondre à l'intervention de notre interlocuteur. L'interaction donne donc du sens à la langue car l'apprenant doit pouvoir s'exprimer correctement pour répondre et se faire comprendre. De plus, la communication avec l'autre est un besoin essentiel du jeune enfant. Selon Susan Halliwell (1995) les enfants ont « *un instinct d'interaction et de communication* ». Il est ainsi important de présenter aux enfants des situations qui leur permettent d'utiliser pleinement cet instinct. Le jeu, qui met les élèves en situation de communication, pourrait alors jouer ce rôle et favoriser les interactions des élèves.

Le jeu dans le cadre scolaire pouvant se définir comme « *toute activité didactique caractérisée par deux composantes : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion, et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique* » (Lopez, 1998), nous pouvons effectivement voir que le jeu stimulerait l'interaction puisqu'il s'agit d'une condition sine qua non à sa mise en place. Le jeu ne peut subsister sans l'interaction. D'autre part, Bruner (1987) rejoint cette idée en affirmant que le jeu est le support principal du développement du langage car il permet l'interaction, et notamment l'interaction enfant/adulte, très enrichissante pour le développement du langage. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère vivante, cette idée est également valable mais les interactions élève/enseignant ne sont pas les seules pertinentes. Les interactions entre élèves eux-mêmes sembleraient aussi riches.

Si le jeu permet l'interaction, c'est aussi parce qu'il permet une toute autre organisation de l'espace. Jean-Marc Caré (1981) émet en effet un doute concernant l'enseignement traditionnel et frontal des langues. Il disait notamment : « *Comment vouloir que les élèves communiquent le dos tourné ?* ». L'organisation traditionnelle des classes ne permet en effet pas ou peu la communication et donc l'interaction entre les élèves. Seule l'interaction enseignant/élèves reste privilégiée. C'est pourquoi le jeu qui permet souvent de briser les codes de la gestion de l'espace traditionnelle au sein de la classe, pourrait entraîner des interactions plus importantes entre les élèves. Nous avons vu précédemment que le jeu était également vecteur de motivation. Or, pour permettre l'interaction, la motivation et le plaisir pris par les élèves sont primordiaux.

Néanmoins, en affirmant que le jeu permet les interactions, on parle ici du jeu de manière générale. Toutefois, tous les jeux n'ont peut-être pas les mêmes effets sur les interactions. Haydée Silva (2008) estime que ce sont les jeux d'équipe qui apporteraient le plus de communications et d'interactions entre les élèves. Mais dans ce cas, qu'en est-il des autres types de jeux ? Nous ne pouvons pas non plus attester que tous les jeux d'équipe peuvent entraîner forcément des interactions accrues. D'autre part, se pose également la question des différences entre les interactions entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes. La question du lien entre le jeu et l'interaction semble complexe, d'où l'intérêt de nos recherches.

IV. Méthodologie de recueil de données

Nous nous demandions si l'utilisation du jeu pouvait favoriser les interactions lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire. Pour tenter de donner une réponse à cette question, il serait intéressant d'expérimenter l'utilisation du jeu au sein d'une classe. Les recherches théoriques, dont nous venons de rendre compte, nous permettent tout de même de donner un premier axe de réponse. Ainsi, nous pouvons d'ores-et-déjà formuler quelques hypothèses à ce sujet.

1. Hypothèses de travail

Suite à la question que nous nous posons sur le lien entre le jeu et les interactions dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et à partir des recherches que nous avons effectuées, nous pouvons émettre deux hypothèses concernant les liens entre le jeu et les interactions en classe de langue en primaire :

- Hypothèse n°1 : Le jeu favoriserait les interactions entre les élèves.
- Hypothèse n°2 : Les interactions entre les élèves et l'enseignant seraient alors diminuées.

Pour vérifier si nos hypothèses sont valables, il peut donc être intéressant de les expérimenter par la mise en place de l'utilisation du jeu lors de l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

2. Le contexte

Afin de vérifier quel est l'impact de l'utilisation du jeu sur les interactions lors de l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école primaire, nous allons expérimenter l'utilisation du jeu lors de l'enseignement des langues étrangères vivantes au sein d'une classe.

2.1. La population d'étude

La réalisation de notre expérimentation se déroule dans une classe de CE1 (cycle 2) de l'école Jean-Loup CHRETIEN située sur la commune rurale de PREMESQUES. Cette classe est composée de 28 élèves, 17 filles et 11 garçons, qui ont entre 6 et 8 ans.

La langue vivante étrangère enseignée dans cette classe est l'anglais. Les élèves ont commencé l'apprentissage de l'anglais dès la classe de grande section en maternelle et l'ont poursuivi en cours préparatoire. Les élèves ne sont donc pas novices et ont déjà un parcours d'apprentissage de l'anglais de plus de deux ans.

Afin de permettre une meilleure analyse des interactions des élèves lors des situations relevées, chaque élève est désigné par un nombre (de 1 à 28 selon l'ordre alphabétique). Nous pourrions ainsi plus facilement identifier chaque élève et voir l'évolution de ses interactions dans le temps.

Les caractéristiques de la population d'étude sont donc les suivantes :

Filles	Garçons
Elèves n° 1, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 28.	Elèves n° 2, 3, 8, 9, 12, 13, 14, 20, 22, 24, 26.
Soit au total 17 (61%)	Soit au total 11 (39%)

Figure 1 : Proportion de filles et de garçons de la population d'étude (en %).

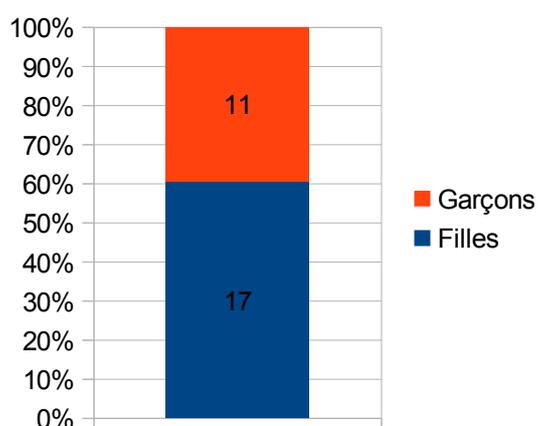
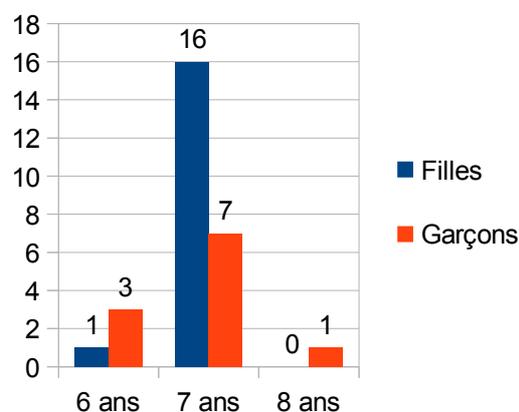


Figure 2 : Âge de la population lors de la première expérimentation.



2.2. Les situations testées

Le but de notre expérimentation étant d'évaluer l'impact de l'utilisation du jeu sur les interactions lors de l'enseignement d'une langue vivante étrangère, nous allons donc observer puis analyser des situations d'apprentissages lors desquelles le jeu est mis à contribution. Pour réellement évaluer cet impact, il serait également intéressant de pouvoir comparer des situations où aucun jeu n'est mis en place, par exemple lors de situations d'apprentissage plus traditionnelles.

Pour cela, nous organisons notre expérimentation en deux temps. Un premier recueil de données est effectué en décembre 2016, puis un deuxième en mars 2017. Entre les deux recueils, trois mois se sont donc écoulés. Cela va nous permettre évidemment d'observer l'impact de l'utilisation du jeu sur les interactions mais aussi de voir l'évolution de cet impact. Cela pourrait aussi nous permettre de voir s'il existe une corrélation entre cet impact sur l'interaction et l'évolution des élèves à la fois dans leur posture d'élève mais aussi leur évolution dans leur apprentissage de la langue étrangère.

Pour chacune de ces périodes, nous nous appuyons sur les données recueillies lors de trois situations d'apprentissage différentes :

- ➔ La première situation correspond à une situation d'apprentissage que nous pouvons qualifier de « traditionnelle » dans le sens où elle ne fait pas intervenir le jeu dans le cadre de l'apprentissage. Il s'agira de situations de réinvestissements et d'exercices oraux. Ces situations ne mobilisant pas le jeu nous permettront d'observer réellement les différences qui s'opèrent sur les interactions lorsque l'on utilise le jeu et lorsqu'il n'est pas utilisé.
- ➔ La deuxième situation fait intervenir le jeu mais dans un cadre collectif, c'est-à-dire que tous les élèves participeront au jeu en même temps. Cette situation propose donc un cadre similaire à une situation d'apprentissage traditionnelle mais elle mobilise un autre outil pédagogique qui est le jeu. Ainsi, les comparaisons entre les interactions relevées lors de cette situation et celles relevées lors de la première situation devraient être intéressantes puisque entre ces deux situations, la seule variable qui sera modifiée est effectivement l'utilisation du jeu.

→ Enfin, la dernière situation, qui fait également intervenir le jeu, se présente sous un cadre différent de la précédente. Alors que lors de la deuxième situation, le jeu se déroulait en classe entière, ici, dans cette situation, les élèves seront divisés en groupes. Chaque groupe aura à sa disposition le même jeu. Cette situation va nous permettre de voir s'il existe des différences entre les interactions réalisées en grand groupe et celles réalisées dans le cadre de jeu organisé en petits groupes.

Les situations recueillies en décembre se concentrent sur le thème du vocabulaire des couleurs et sur l'acquisition de la forme interrogative « is it... ». Les situations réalisées en mars réinvestissent les couleurs et introduisent les nombres de 1 à 9, à travers l'utilisation des cartes du jeu « Uno ». Voici donc un bref descriptif des situations sur lesquelles nous appuierons notre analyse (le descriptif complet des situations d'apprentissage se trouve en annexe) :

	1er recueil (décembre)	2ème recueil (mars)
Situation n°1	<u>Exercice « What colour is it ? »</u> : Exercice de réinvestissement à l'oral sous la forme de questions/réponses.	<u>Exercice « What colour/number is it ? »</u> : Exercice de réinvestissement à l'oral sous la forme de questions/réponses.
Situation n°2	<u>Jeu collectif : « What's in the box ? »</u> : Les élèves doivent retrouver la couleur du stylo caché dans la boîte en posant des questions à celui qui possède la boîte.	<u>Jeu collectif « Find the card »</u> : Une carte (de « Uno »), possédant une couleur et un nombre, est affichée à la vue de tous les élèves sauf l'un d'entre eux qui doit poser des questions aux autres pour retrouver l'identité de la carte (sa couleur et le nombre)
Situation n°3	<u>Jeu en groupes « What's in the box ? »</u> : Il s'agit du même jeu que la situation n°2 mais réalisé en groupes restreints de 4 à 5 élèves.	<u>Jeu en groupes « numbers' family »</u> : Il s'agit d'un jeu de 7 familles revisité. Les élèves doivent reformer la famille du 1, du 2, du 3... en récoltant toutes les cartes du même nombre mais de couleurs différentes (rouge, jaune, vert et bleu).

2.3. L'outil de recueil des données

Pour analyser les situations que nous venons de décrire, il est nécessaire de créer un outil permettant de recueillir les données nécessaires à notre analyse. Pour cela, j'ai créé une grille d'observation. Cette grille va nous permettre de relever différentes données et observables sur lesquelles nous nous appuierons lors de l'analyse.

D'abord, avec la grille d'observation, nous allons pouvoir distinguer les interactions verbales, celles qui nous intéressent, des interactions non verbales, tout en distinguant celles qui sont faites entre l'enseignant et les élèves de celles qui sont faites entre les élèves eux-mêmes. En comparant, les résultats des différentes situations, nous pourrons ainsi voir si le jeu renforce ou non les interactions verbales. Comme nous venons de le préciser, un lien est fait avec les participants aux interactions. En effet, dans le cadre scolaire, les interactions peuvent être réalisées entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes, sans intervention de l'enseignant. Nous pourrons donc vérifier si lors des différentes situations, les participants aux interactions évoluent et si cela est dû à l'utilisation du jeu.

Ensuite, nous allons également nous intéresser à la langue utilisée lors des différentes interactions. S'agissant de situations d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, nous pourrons ainsi voir si les élèves privilégient la langue étrangère ou si la langue maternelle reste dominante, même lors de jeux où l'utilisation de cette dernière est normalement défendue. Dans cette grille, nous releverons également la fréquence et la durée des différentes interactions qui auront été constatées. Comme notre hypothèse l'atteste, il est possible que le jeu favorise les interactions. C'est en étudiant la fréquence de ces interactions que nous pourrons vérifier cette hypothèse. Concernant la durée, il est possible que le jeu ait également un impact sur la durée des échanges et interactions orales effectués.

Cette grille d'observation va ainsi nous permettre de relever et de rassembler les informations que nous pourrons récolter lors de l'écoute des 6 situations d'apprentissage qui auront été enregistrées. Les 6 situations étant tout de même très longues, notre analyse ne portera donc que sur des extraits des 6 situations. Chaque extrait dure entre 1 min 30 secondes et 4 min 50 secondes pour un total de 10 extraits durant environ 27 minutes.

V. Analyse des données recueillies

À partir des enregistrements audio qui ont été effectués lors des différentes situations que nous avons expérimentées, nous pouvons émettre plusieurs constats concernant le lien entre les interactions et l'utilisation du jeu lors de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

1. La nature des interactions

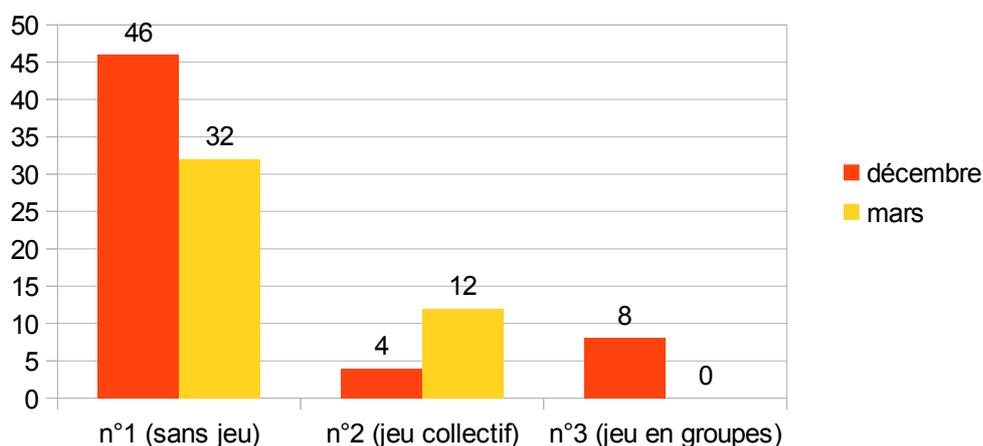
Bien que nous concentrons nos recherches sur les interactions verbales, il peut être intéressant de s'arrêter brièvement sur les différentes natures des interactions. Même si nos enregistrements ne nous permettent pas de relever les interactions qui font partie de la communication non verbale telles que les gestes ou les regards, nous pouvons tout de même émettre un premier constat à propos des pauses et des silences. Lors d'interactions, les pauses et les silences font figure de rupture dans le discours. Ils ont cependant plusieurs sens. Ils peuvent être par exemple signe d'hésitation, souvent manifesté par l'interjection « euh ». Mais cela peut aussi tout simplement être une pause ou un silence marquant le tour de parole. Dans ce cas, le silence est là pour structurer l'interaction puisqu'il signale à l'interlocuteur que c'est à son tour de parler.

Les pauses ou les silences peuvent donc être à la fois une rupture dans l'interaction ou un lien vers la poursuite de l'interaction. Lors de nos situations enregistrées, nous pouvons retrouver ces deux types de pause. Les pauses d'hésitation sont toutefois beaucoup plus présentes dans les situations de jeu et notamment dans les situations de jeu en groupe restreint. En effet, alors que dans les situations d'apprentissage n° 1 et 2 des deux recueils, nous pouvons relever moins de trois occurrences de l'interjection « euh », les situations n°3 rassemblent exactement douze occurrences de cette interjection. Cela ne veut pas dire pour autant que lors des situations de jeu, l'interaction est plus discontinue que lors des situations sans jeu. Au contraire, puisqu'on remarque que lors de ces dernières (les situations n°1 des deux recueils) les pauses marquant le tour de parole sont beaucoup plus longues que lors des situations de jeu et notamment celles des jeux en petits groupes. En

effet, les silences entre les interactions des situations n°1 durent en moyenne 5 secondes alors que lors des situations n°3, ces temps de pause ne durent pas plus de 2 secondes en général. Les interactions semblent ainsi s'enchaîner plus rapidement lors des jeux en petits groupes que lors des situations sans jeu ou des situations de jeu collectif, ces dernières obtenant à peu près les mêmes résultats que les situations sans jeu.

L'interaction semblerait donc plus active lors des situations de jeu, mais en groupes restreints seulement. Ce constat peut être lié au fait que le cadre interactif n'est pas le même dans les différentes situations. Dans les situations ne faisant pas appel au jeu, la place de l'enseignant dans le cadre interactif est encore fort présente. Il est d'ailleurs en position dominante puisque c'est l'enseignant qui gère la parole. L'interaction semble toujours aller dans le sens « enseignant vers élève ». Le cadre interactif de ces situations est en fait influencé par la relation institutionnelle enseignant/élève qui s'impose dans tout cadre scolaire. En revanche, dans les jeux, qu'ils soient collectifs ou en groupe, cette position institutionnelle dominante de l'enseignant disparaît. Les occurrences de l'enseignant dans les interactions des différentes situations ont été recensées. Voici ce qu'on obtient :

Figure 3 : Occurrence de l'enseignant dans les interactions (en %)



Dans les situations sans jeu, que ce soit en décembre ou en mars, la présence de l'enseignant dans les interactions est encore très dominante : l'enseignant occupe respectivement 46% et 32% des interactions. Lors des situations de jeu, nous pouvons par contre voir que l'enseignant s'efface : il ne représente que 4% et 12% de l'interaction des

situations de jeu collectif et concernant les jeux en groupe, bien qu'il soit encore présent à 8% dans la situation de décembre, l'enseignant est complètement absent des interactions de celle réalisée en mars.

Si la présence de l'enseignant dans les interactions lors des jeux est très faible, nous pouvons alors nous demander pourquoi nous avons des temps de pause importants pour les situations de jeu collectif. Nous pensions que cela était lié à la présence de l'enseignant dans l'interaction mais les résultats cités ci-dessus infirment cette idée. En réalité, l'élève va adapter sa façon d'interagir au cadre et non à la présence ou non de l'enseignant. Dans une séance traditionnelle, il va respecter les règles d'interaction mises en place dans la classe alors que lors d'une situation ludique, il va se permettre d'interagir plus spontanément. Les situations de jeu collectif étaient certes des situations ludiques mais comme les élèves ont été placés dans un cadre collectif similaire aux séances traditionnelles, ils ont gardé les règles d'interaction habituelles.

À partir de ce premier constat sur la nature des interactions, nous pouvons dire que les interactions sont fortement influencées par la dimension sociale dans laquelle s'opère l'activité. Le jeu, et notamment le jeu en petits groupes, proposant une atmosphère plus libre et moins soumise aux contraintes sociales, les interactions sont plus spontanées et la parole tourne plus rapidement entre les différents participants.

D'autre part, lors des situations sans jeu, les interactions sont comme « automatisées », les contraintes sociales faisant que lorsque l'enseignant pose une question, l'élève sait qu'il doit donner une réponse la plus conforme possible aux attentes de l'enseignant, d'où ces temps de pause présents entre les différentes paroles de l'interaction. En revanche, les interactions lors des situations de jeu en groupes restreints sont beaucoup plus riches, d'abord parce qu'elles sont spontanées mais aussi parce qu'elles comprennent aussi toutes les interactions concernant la gestion du jeu (exemple : c'est à qui de jouer?). Dans ces situations, les élèves sont complètement « maîtres » de leurs interactions. Prenons l'exemple de la situation n°3 de mars :

Elève 3 : In the fami... attends, je commence.

Elève 4 : Mais non c'est à moi.

Elève 3 : In the family of « youlit » euh... Emma, euh red

Elève 13 : Tu n'as pas dit ton nombre !

Elève 3 : Mais si je l'ai dit !

Dans ce genre de situations, ce sont les élèves qui sont à l'origine de l'interaction, ils ne

sont plus dans l'attente mais dans l'action. Ce qui est important de souligner, c'est également l'autonomie que procurent ces situations en groupe. Les élèves décident du commencement du jeu, pendant qu'un autre n'hésite pas à reprendre un camarade ayant oublié un élément essentiel du jeu. C'est en ce sens que l'interaction semble plus riche lors des situations de jeu en petits groupes.

Ce premier constat nous permet dans un premier temps de confirmer nos hypothèses selon lesquelles le jeu favoriserait les interactions entre les élèves mais diminuerait celles avec l'enseignant. Pour pouvoir réellement confirmer ces hypothèses, nous allons donc maintenant nous intéresser plus en détails aux participants aux interactions.

2. Les participants à l'interaction

Dans les situations que nous analysons, on relève deux types de participants : l'enseignant et les élèves. Lors des interactions, les participants sont tour à tour émetteur et auditeur : Ils formulent des messages et écoutent ceux des autres pour pouvoir y réagir. Nous allons donc nous intéresser au comportement des différents participants.

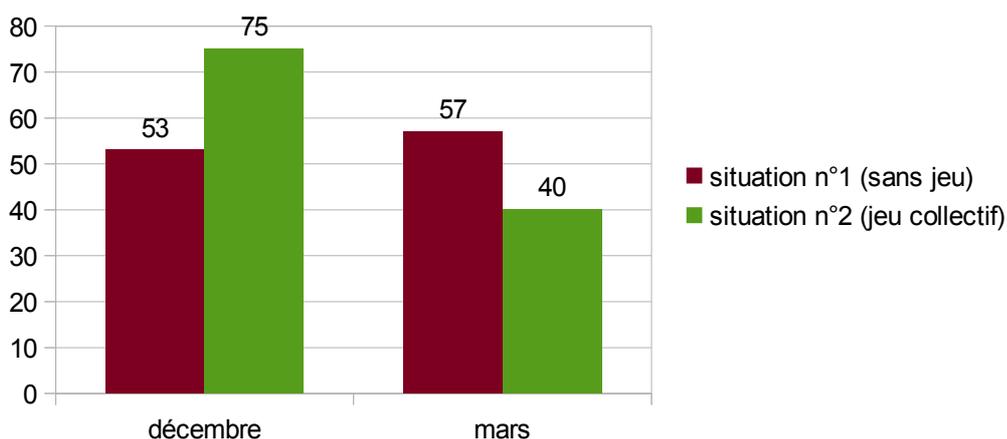
Nous venons de le démontrer ci-dessus, l'enseignant occupe une bien moins grande place dans les interactions lors de l'utilisation de jeux, qu'ils soient collectifs ou en groupes. Donc les interactions « élèves/élèves » sont de ce fait beaucoup plus présentes dans les situations de jeu. Néanmoins, nous pouvons nous demander si ces interactions sont équitablement réparties entre tous les élèves de la classe ou si les interactions se concentrent autour de quelques élèves.

2.1. Nombre de participants aux interactions

Pour cela nous pouvons nous intéresser au nombre d'élèves qui ont réellement participé à l'interaction par rapport au nombre total d'élèves présents. Nous allons d'abord comparer les situations n°1 et 2. La situation n°3 étant organisée sous la forme de petits groupes, les résultats n'auront que peu d'intérêt à être comparés avec une situation réalisée en grand groupe. En effet, le nombre de participants ne se posent pas dans les situations en

petits groupes puisque les jeux étant organisés sous forme de tours, tous les élèves ont participé à l'interaction. En revanche, les situations n°1 et 2 comprennent le même nombre de participants, la seule variable étant l'utilisation du jeu. Voici ce que l'on obtient sur une situation dont le temps est équivalent :

Figure 4: Participants à l'interaction sur le nombre d'élèves total (en %)



En décembre, lors de la situation n°1 n'utilisant pas le jeu, 15 élèves sur les 28 présents ont participé à l'interaction, soit 53% des élèves. En revanche, lors de la situation n°2 de jeu collectif, 21 élèves sur 28 ont participé, ce qui donne 75% des élèves. Ces premiers résultats nous permettent de dire qu'à temps égal, le jeu permet à un plus grand nombre d'élèves de participer aux interactions. Toutefois, il est intéressant de comparer ces résultats avec ceux obtenus en mars. Pour la situation n°1, les résultats sont pratiquement identiques puisque 16 élèves sur 28 ont participé à l'interaction, soit 57% des élèves. Par contre, la situation n°2 de jeu collectif n'a vu que 11 participants sur 28 donc seulement 40% des élèves. Comparé à la situation de décembre qui avait vu 75% des élèves participants aux interactions, les résultats obtenus lors de cette situation peuvent paraître faibles. Cela est peut-être dû au fait qu'il ne s'agisse pas du même jeu ou que les temps de pause ont été plus importants lors de ce jeu. En tout cas, ces résultats en demi-teinte ne nous permettent pas d'affirmer assurément que l'utilisation du jeu, du moins dans le cadre collectif, favorise les interactions d'un grand nombre d'élèves. Par contre, lors des jeux en groupes restreints, tous les élèves ont participé aux interactions. Nous allons maintenant nous intéresser à la fréquence de participation aux interactions des élèves.

2.2. Fréquence de participations aux interactions

Dans l'analyse précédente, nous avons relevé le nombre de participants aux interactions sans tenir compte du nombre d'occurrences, qu'ils aient interagi une ou dix fois. Cette fois, nous nous pencherons sur la fréquence des participations pour voir si les jeux permettent d'instaurer des interactions équitables ou s'ils favorisent le monopole de la parole. Nous allons cette fois-ci intégrer à notre analyse les situations n°3 de jeux en groupes car si tous les élèves ont été amenés à interagir au moins une fois, rien ne nous dit que tous les élèves y ont participé de façon équitable. Nous allons également pouvoir voir comment les élèves n'ayant pas participé aux interactions dans les deux premières situations se comportent dans des situations en groupes restreints.

Dans un premier temps nous allons comparer la répartition de la fréquence des interactions des élèves lors des différentes situations. Pour comparer nos données, nous allons utiliser à la fois la moyenne et l'écart type, c'est-à-dire la différence entre la fréquence la plus forte et la plus faible. Ainsi, les situations ayant l'écart type le plus faible correspondent aux situations les plus équitables :

	1er recueil (décembre)	2ème recueil (mars)
Situation n°1	La moyenne est de 2 interactions. La plus haute valeur est 5 (élève 20) et la plus faible 1 (Elève 7). L'écart type est donc de 4.	La moyenne est de 1,5 interactions. La plus haute valeur est 3 (élève 28) et la plus faible 1(élève 1). L'écart type est donc de 2.
Situation n°2	La moyenne est de 2,5 interactions. La plus haute valeur est 10 (élève 22) et la plus faible 1 (élève 9). L'écart type est donc de 9.	La moyenne est de 1,2 interactions. La plus haute valeur est 2 (élève 21) et la plus faible 1 (élève 3). L'écart type est donc de 1.
Situation n°3	La moyenne est de 5,75 interactions. La plus haute valeur est 6 (élève 4) et la plus faible 5 (élève 28). L'écart type est donc de 1.	La moyenne est de 3 interactions. La plus haute valeur est 6 (élève 7) et la plus faible 1 (élève 15). L'écart type est donc de 5.

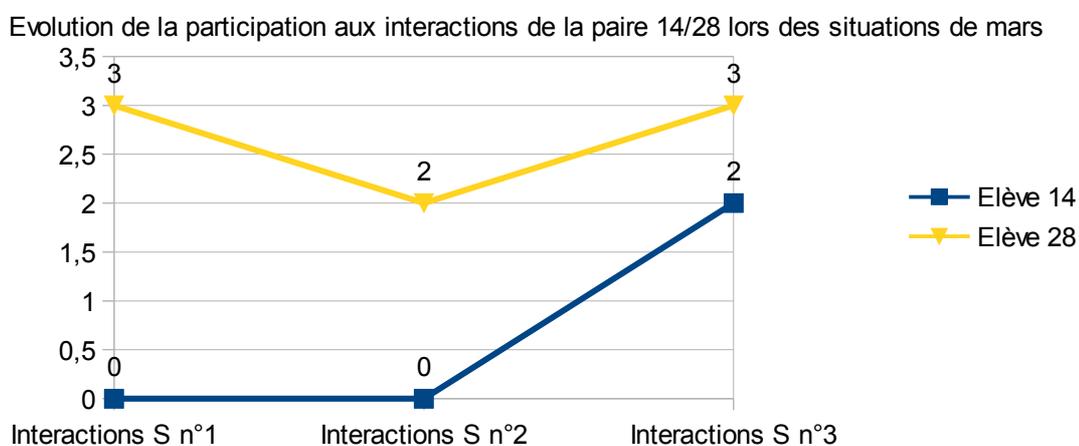
Remarques : dans les situations n°2, le jeu collectif nécessitant un « meneur », les interactions de ce dernier n'ont pas été comptabilisées étant donné qu'il réagit à toutes les

interactions, à l'instar de l'enseignant dans les situations n°1. Pour les situations n°3, un seul groupe est pris en exemple pour chaque recueil.

Nous pouvons donc remarquer que les situations utilisant les jeux ont des moyennes d'interactions supérieures aux situations traditionnelles (mise à part la situation n°2 relevée en mars). Les jeux en groupe des situations n°3 sont largement supérieures aux autres avec des moyennes de 5,75 et 3 interactions par élève. Ceci nous montre encore une fois que les jeux en petits groupes ont une réelle influence sur les interactions des élèves. Toutefois, nous pouvons remarquer que les situations de jeu ne permettent pas vraiment des interactions équitables entre tous les participants. En effet, les écarts-types de ces situations sont souvent élevés avec des valeurs comme 5 ou 9, ce qui veut dire qu'il y a une grande disparité entre ceux qui interagissent beaucoup et ceux qui n'interagissent presque pas, la plus faible valeur d'interaction étant souvent 1. Le jeu favorise certes l'interaction mais pas forcément chez tous les élèves, même lorsque les élèves se retrouvent en petits groupes.

Pour vérifier cette affirmation, nous allons justement étudier en détails les comportements interactionnels de deux paires d'élèves lors des jeux des situations n°3 en groupes restreints : les élèves 14 et 28 ainsi que les élèves 2 et 12. Dans ces paires, nous avons à chaque fois un élève (14 et 2) n'ayant participé à aucune interaction des situations n°1 et 2 des deux recueils et un élève (28 et 12) ayant une moyenne de participation aux interactions très élevée. Ces élèves seront étudiés en comparaison car ils se trouvaient dans le même groupe lors de la situation n°3 en mars. Voyons comment ils se comportent lors de jeux en petits groupes :

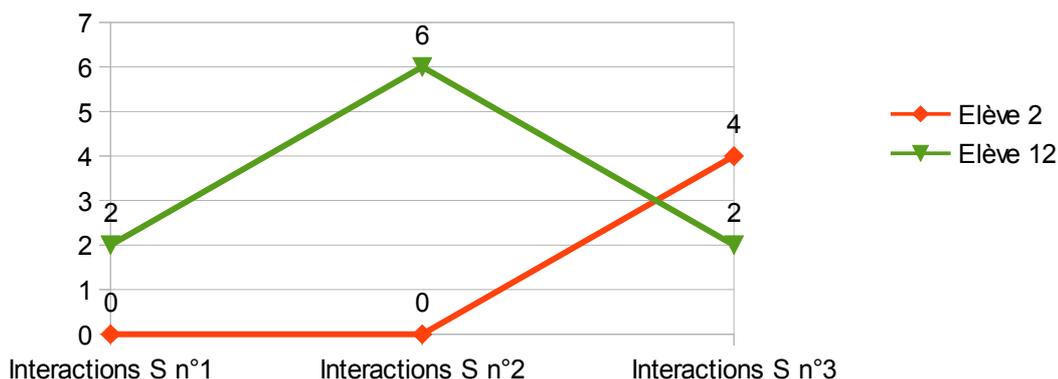
Figure 5



L'élève 28 garde une participation aux interactions stable avec des valeurs allant de 2,5 à 3. En revanche, le jeu en groupe a bien favorisé la participation aux interactions de l'élève 14 qui pourtant n'avait participé à aucune interaction lors des situations collectives. Voyons maintenant la deuxième paire :

Figure 6

Evolution de la participation aux interactions de la paire 2/12 lors des situations de mars



Là aussi, le jeu en groupe restreint a permis la participation aux interactions de l'élève 2 n'ayant pas participé lors des situations précédentes. Ses interactions sont même plus nombreuses qu'un élève ayant participé activement aux interactions des situations en grand groupe. Ainsi, grâce à ces deux exemples, nous pouvons dire que dans certaines mesures, les jeux en groupe restreint permettent un équilibrage des interactions entre les différents participants à la situation d'apprentissage, l'écart se réduisant (pour la paire 14/28) ou même s'inversant (pour la paire 2/12).

Les analyses de toutes ces données quantitatives sur le nombre et la fréquence des interactions lors de différentes situations ne nous permettent pas d'affirmer assurément que le jeu favorise les interactions entre les élèves. En effet, il faut nuancer ce propos car ce n'est pas le cas pour tous les jeux. Si les jeux collectifs qui ont été proposés n'ont pas montré un réel changement avec les situations d'apprentissage traditionnelles, par contre, les jeux en groupes restreints semblent avoir une réelle influence sur les interactions des élèves. On observe que lors de ces jeux, le nombre d'interactions total augmente et les élèves participent plus équitablement aux interactions que lors des autres situations.

3. Le contenu des interactions : aspect qualitatif

Après avoir analysé l'aspect quantitatif des interactions, nous pouvons nous intéresser à une analyse plus qualitative en nous penchant sur le contenu. Toutes les interactions n'ont en effet pas la même valeur. Si le jeu peut favoriser les interactions de manière quantitative en intensifiant leur nombre, encore faut-il que ces interactions aient une nécessité d'un point de vue éducatif. Notre étude concerne en effet l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire. On pourrait alors se demander si le jeu peut avoir un intérêt linguistique pour les interactions.

3.1. Contenu et but des interactions

Lors de nos précédentes analyses, nous avons distingué les interactions enseignant/élève et les interactions élève/élève. Ici encore, nous allons pouvoir opérer une distinction entre ces deux types d'interaction. En effet, selon l'émetteur et le destinataire, l'interaction peut ne pas avoir le même but.

Lors des situations n°1 où le jeu n'est pas utilisé, il y a peu d'interactions élève/élève. La présence de l'enseignant fait que les interactions sont tournées vers lui. Dans ce cas, les élèves interagissent plus pour répondre aux attentes de l'enseignant que pour se faire comprendre en anglais. Lors de ces interactions, les élèves considèrent plus le but social que le but pédagogique. Le contenu est donc très formaté par l'intervention de l'enseignant : les élèves ne font que répondre conformément à ce qu'on attend d'eux sans s'accorder de liberté dans l'interaction, comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

Enseignant : What colour is it ? Kamila
Elève 7 : It's red.
Enseignant : Yes, it's red. What colour is it Alaïs?
Elève 6 : it's reyn...greyn ?
Enseignant : Green ! It's green. Alaïs
Elève 6 : It's green.

Le même schéma d'interaction se répète où l'on remarque que l'interaction est très conditionnée par le but de l'exercice.

Lors des situations n°2 où l'on met en place un jeu collectif, la première remarque que nous pouvons faire est évidemment l'effacement de l'enseignant au profit des élèves. Même si le rôle de l'enseignant est un peu repris par l'élève qui est le meneur du jeu, nous voyons tout de même des différences avec la situation précédente :

Elève 5 : Is it red ?

Elève 6 : Euh....no !

Elève 22 : S'il te plait, s'il te plait....

Elève 6 : Romane ?

Elève 25 : Is it pur...purpul ?

Elève 6 : No ! Lucas ?

Elève 22 : Is it couleur claire ?

Nous pouvons voir que les élèves prennent déjà plus de liberté dans les interactions. Dans cette situation, il importe moins aux élèves de produire une réponse parfaite telle qu'elle est attendue dans le cadre scolaire, il s'agit plutôt ici de formuler un message pour son interlocuteur et donc de se faire comprendre par ce dernier. Nous pouvons voir que les élèves prennent plus de liberté : ils interpellent par exemple l'émetteur de l'interaction pour en être le récepteur (« S'il te plaît »), ils essaient d'adopter de nouvelles stratégies d'expression même s'ils ne possèdent pas le vocabulaire adéquat pour réussir pleinement cette interaction (« Is it couleur claire ? »). D'autre part, si l'enseignant s'efface, il reste néanmoins présent mais le but de l'interaction enseignant/élève devient alors différent des premières situations. Lorsque l'enseignant interagit dans ces situations de jeu collectif, il s'agit surtout d'apporter une aide, un étayage comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

Elève 17 : Ah, j'sais plus, je veux demander le nombre.

Enseignant : Is it...

Elève 17 : Emeline, is it one ?

Dans les situations de jeu, l'enseignant acquiert alors un rôle social différent : il perd sa place de dominant dans l'interaction pour une place secondaire de soutien. Les élèves acquiert alors une véritable autonomie à la fois dans la gestion de leur apprentissage mais aussi évidemment dans la conduite des interactions.

Concernant les situations n°3 de jeu en groupe, nous pouvons émettre les mêmes constats que les situations de jeu collectif, avec de légères nuances. En effet, lors de ces situations, l'enseignant va jusqu'à s'effacer complètement (lors des situations de mars). Les interactions sont donc complètement dirigées par les élèves. Ces interactions prennent de plus en plus de liberté et se détachent de plus en plus d'échanges de phrases apprises par

cœur et réinvesties sans réelle réflexion. Lors de ces situations, les élèves sont réellement maîtres de leurs interactions, comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

Elève 6 : in the family of...
Elève 9 : the family of
Elève 1 : Après tu dis ton nombre et la couleur.
Elève 9 : two, two blue.
Elève 8 : deux, bleu
Elève 6 : Encore à toi !

L'enseignant n'étant plus présent, le rôle de soutien remarqué lors des situations de jeu collectif est même repris par les élèves eux-mêmes. Cela montre que le jeu permet de développer une véritable autonomie dans les interactions.

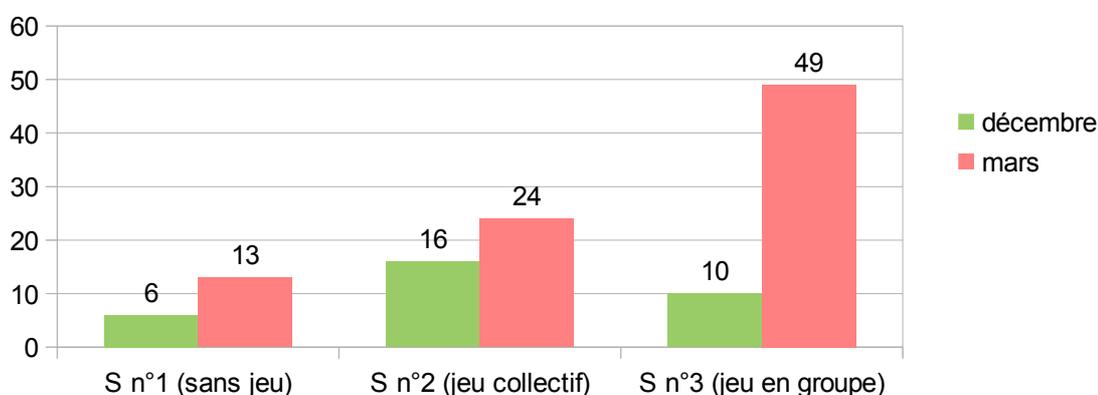
3.2. La langue dans les interactions

Nous nous intéressons aux interactions dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il est donc essentiel de vérifier l'impact du jeu sur les interactions faites en langue étrangère. Dans la classe dans laquelle nous avons effectué nos expérimentations, c'est l'anglais qui est enseigné en tant que première langue vivante étrangère. Nous pouvons donc vérifier si les jeux permettent d'améliorer les interactions en anglais dans cette classe.

Un premier constat que nous pouvons faire concerne évidemment la place de la langue maternelle dans les différentes situations. Voici comment elle évolue en fonction des diverses situations :

Figure 7

Place du français dans les interactions (en %)



D'une période à l'autre, nous n'obtenons pas les mêmes résultats. Cependant, nous voyons que la tendance est plutôt similaire : Dans les situations n°1, le français n'a qu'une faible place dans les interactions (6% et 13%), place qui augmente progressivement lors des jeux collectifs (16% et 24%). Pour les jeux en groupe, on observe cependant une grande disparité : lors du recueil de décembre le français ne représentait que 10% des interactions, c'est-à-dire moins que lors des jeux collectifs, alors qu'en mars, il représentait près de la moitié des interactions (49%). Cela est peut être dû au fait que les jeux de mars étaient réalisés en totale autonomie contrairement aux jeux de décembre où l'enseignant avait encore une présence en tant que spectateur.

Nous pouvons donc voir que lorsque l'on utilise des jeux, les élèves ont plus souvent recours à leur langue maternelle que lors d'une situation d'apprentissage plus frontale. Ce constat peut être lié à la liberté dans les interactions que procurent les jeux, que nous avons précédemment évoqué.

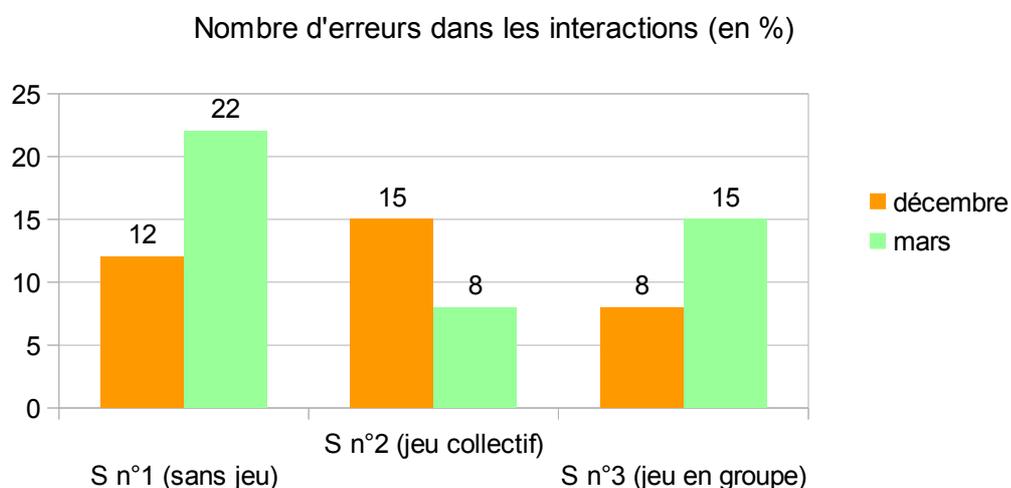
Si la langue maternelle occupe une place importante dans les interactions lors des jeux, dans toutes les situations, l'utilisation de la langue étrangère reste majoritaire. Nous pouvons maintenant nous intéresser aux interactions réalisées dans cette langue étrangère.

Pour réaliser leurs interactions en anglais, les élèves se basent d'abord sur leurs acquis. Dans nos situations, au niveau lexical, les élèves se basent sur le vocabulaire des couleurs et des nombres. Au niveau grammatical, ils s'appuient essentiellement sur la construction des phrases interrogatives de la forme « is it » et sur la formation des réponses « yes/no » et « It's... ». Dans l'ensemble, ces acquis sont réinvestis dans les trois types de situations. On remarque tout de même que lors des jeux en groupe du recueil de mars, les élèves ont tendance à moins formuler leurs phrases et utilisent parfois les mots de vocabulaire sans structure grammaticale comme le fait cet élève : « Elève 9 : two, two blue. » Même s'il ne s'agit pas là d'une erreur, l'interaction perdant sa structure grammaticale semble tout de même s'appauvrir.

En parlant d'erreurs, nous pouvons justement nous intéresser à la place de l'erreur dans les interactions que nous avons recensées. S'agissant d'interactions verbales, les erreurs sont principalement d'ordre phonétique mais on trouve également des erreurs

grammaticales. Voici la part des erreurs recensées dans les diverses situations :

Figure 8



Les résultats obtenus étant très divers, on ne peut émettre une quelconque affirmation selon laquelle le jeu aurait une influence négative ou positive sur les erreurs que font les élèves. Dans aucune situation, la proportion d'erreurs sur le total des interactions n'est élevée (le maximum étant 22). On ne peut donc pas dire que le jeu améliore la maîtrise de la langue mais on ne peut pas non plus dire qu'il la détériore. Là où il est intéressant de faire une remarque, c'est sur la nature des erreurs. Cela se remarque en faisant une analyse qualitative des interactions des élèves lorsqu'ils parlent anglais. En effet, dans les situations n°1 plutôt frontales, ce sont plutôt des erreurs phonétiques que l'on recense (« rellow », « broon ») alors que dans les situations de jeux, les erreurs sont plutôt d'ordre grammatical (« it family of eight », « it would red »). On remarque donc un déplacement de la difficulté entre les différentes situations : si lors des situations frontales, les élèves ont des difficultés avec la prononciation, lors des jeux, les difficultés résident surtout dans la construction des phrases.

On remarque aussi que si dans les situations n°1, la correction est essentiellement effectuée par l'enseignant, ce rôle est repris par les élèves eux-mêmes lors des jeux. Les jeux permettent ainsi aux élèves de réfléchir sur leurs productions orales. En effet, en identifiant les erreurs des autres, l'élève travaille lui-même sur sa connaissance de la

langue. L'autonomie qu'accordent les jeux aux élèves semble alors être un réel avantage pour leurs apprentissages dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

4. Les limites des résultats obtenus

Bien que le jeu semble avoir certains effets sur les interactions dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères, nous pouvons tout de même émettre une certaine réserve à propos de ces résultats. En effet, si ces jeux ont permis les interactions, c'est peut-être avant tout parce que ces jeux sont basés sur un système de questions/réponses qui évidemment suscite l'interaction des participants. Si nous avions choisi d'autres types de jeu, par exemple, le bingo qui est un jeu souvent utilisé en classe de langue, nous n'aurions sûrement pas obtenu de tels résultats puisqu'il s'agit d'un jeu qui ne suscite pas d'interactions entre les participants. Ainsi, le choix du jeu est donc primordial avant même de se poser la question d'un quelconque effet.

D'autre part, même lors de jeux similaires à ceux que nous avons testés, nous ne pouvons affirmer avec certitude que nous obtiendrons les mêmes résultats. Pour obtenir des résultats plus certains, il est évident que le nombre de recueils réalisés est insuffisant. Il aurait également été intéressant d'expérimenter ces situations dans un autre milieu, dans une autre classe avec des élèves différents ou même d'un autre niveau. Les résultats auraient peut-être été différents. Le jeu peut certes avoir des effets sur l'interaction mais d'autres éléments extérieurs à la pédagogie peuvent aussi influencer sur les interactions des élèves. C'est le cas des relations sociales qu'entretiennent les élèves entre eux. Lors des interactions, les élèves privilégient les camarades avec lesquels ils ont des affinités (les élèves le font remarquer eux-mêmes lors de nos situations), ce qui peut altérer nos résultats puisqu'en fonction de l'émetteur de l'interaction, ceux qui réagiront à cette interaction seront nécessairement plus ou moins nombreux en fonction des relations sociales que l'élève entretient.

Les résultats obtenus lors de nos expérimentations sont donc à nuancer. Ils ne peuvent être considérés comme une vérité générale. Les résultats que nous avons obtenus restent tout de même une preuve que le jeu peut avoir des effets sur l'interaction des élèves lors de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Conclusion

À travers nos recherches, nous cherchions à déterminer si l'utilisation du jeu lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire pouvait favoriser les interactions. Nous avons d'abord émis l'hypothèse que le jeu favoriserait les interactions entre les élèves mais aussi que celles entre les élèves et l'enseignant seraient alors diminuées. Grâce à nos expérimentations, nous pouvons conclure que, dans une certaine mesure, ces hypothèses sont vérifiées.

D'abord, nous avons pu remarquer que l'interaction était plus active lors des situations de jeu et plus particulièrement les situations de jeu organisées en petits groupes, notamment grâce au fait que les jeux proposent un cadre interactif différent, augmentant notamment l'autonomie des élèves.

De plus, nous avons également pu constater qu'effectivement les interactions avec l'enseignant diminuaient voire même disparaissaient lors des jeux en petits groupes. Ce qui n'était pas un problème pour les interactions puisqu'au contraire, cela favorise celles des élèves qui reprennent d'ailleurs le rôle occupé par l'enseignant lors d'une situation traditionnelle. Une nouvelle fois, on peut voir que le jeu apporte une certaine autonomie chez les élèves.

Ensuite, nous avons aussi pu mesurer quantitativement l'effet des jeux sur l'interaction et nous avons vu que les fréquences d'interaction des élèves sont souvent plus élevées lors des situations utilisant le jeu, même si tous les élèves ne participent pas toujours équitablement aux interactions. Le jeu ne permet en effet pas à tous les élèves d'interagir autant mais il a le mérite de réduire les écarts entre ceux qui interagissent beaucoup et ceux qui n'interagissent pas ou peu lors des autres situations.

Enfin, ce qui est le plus marquant dans les effets de l'utilisation du jeu sur les interactions, c'est sans doute la qualité de l'interaction. Nous avons pu noter que les jeux permettaient notamment des interactions plus spontanées et autonomes, ce que l'on a du

mal à obtenir dans des situations plus traditionnelles. Cela suppose certes une plus grande présence de la langue maternelle, mais cela ne fait pas défaut aux interactions en langue étrangère car bien souvent la langue maternelle vient en support aux interactions en langue étrangère et sert à réguler le jeu et les paroles des élèves. Le jeu ne semble pas non plus favoriser les erreurs des élèves dans la production de la langue qu'ils apprennent, au contraire, il permet la répétition et l'usage de cette langue dans un cadre plus concret.

Le bilan de l'effet de l'utilisation du jeu sur les interactions semble plutôt positif. Il semble montrer les mérites des jeux et plus particulièrement des jeux en groupes, dans les situations pédagogiques que ce soit pour l'enseignement des langues étrangères ou pour tout autre discipline. Bien sûr, ce bilan n'est pas à prendre comme une vérité générale indiscutable mais il permet de donner un premier avis positif vis-à-vis de la question que nous nous posions.

Le fait que le jeu pourrait favoriser l'interaction des élèves devrait alors pouvoir motiver l'utilisation du jeu en classe. Nous pouvons dire que le jeu peut être considéré comme un réel outil pédagogique au vu des apports qu'il peut avoir sur les pratiques et apprentissages des élèves, mais aussi sur leurs attitudes. Nous avons en effet vu de nombreuses fois au cours de ces expérimentations que le jeu avait des effets très positifs sur l'autonomie des élèves.

Aujourd'hui, les pédagogies préconisées dans le cadre scolaire veulent que l'élève soit acteur de ses apprentissages. Le jeu semble alors un moyen pédagogique plutôt intéressant pour répondre à ces nouvelles attentes, pour placer l'élève au cœur de son apprentissage tout en lui apportant le plaisir d'apprendre. Pour les élèves, apprendre en jouant est en effet une source de motivation et de bien-être, ce qui est indispensable pour mettre en place un climat scolaire bénéfique pour tous les élèves afin de garantir leur réussite, ce qui est la mission première de l'Ecole.

Bibliographie

- BROUGERE G., 1995, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan
- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz
- CAILLOIS R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard
- CARE J-M, DEBYSER F., 1991, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette
- CHATEAU J., 1954, *L'enfant et le jeu*, Paris, Editions du Scarabée
- FREINET C., 1947, *La méthode naturelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- FREINET C., 1960, *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- HALLIDAY M.A.K., 1973, *Explorations in the functions of language*, Londres, Arnold
- HALLIWELL S., 1995, *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Paris, Pearson Education
- HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif
- LHÔTE J-M., 1993, *Histoire des jeux de sociétés : Géométrie du désir*, Paris, Flammarion
- LOPEZ J. S., 1998, *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Grenade, Ruiz
- MUCCHIELLI A., 1987, *Rôles et communications dans les organisations*, Paris, E.S.F
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Editions Didier
- [en ligne], https://www.editionsdidier.com/files/media_file_3403.pdf. Consulté le 20 décembre 2016.
- BROUGÈRE G., 2006, Parlons-nous vraiment de la même chose, *Les cahiers pédagogiques*, décembre, n° 448, p. 11–12.
- BARTHÉLÉMY-RUIZ C., 2006, Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire, *Les cahiers pédagogiques* [en ligne], décembre, n° 448, p.20. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire> Consulté le 18 février 2017.

Résumé :

Comme l'atteste Freinet (1947) « *C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler* ». L'apprentissage d'une langue ne peut se faire que par l'action de celui qui apprend. Or lorsque l'on apprend une langue, il est évident que l'action de parler nécessite un interlocuteur. C'est pourquoi les interactions sont au centre de l'apprentissage d'une langue. Pour rendre l'élève acteur, différentes modalités de travail peuvent être mises en œuvre. Le jeu est l'un de ses moyens qui pourrait placer l'élève au cœur des apprentissages. Pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, placer l'élève au cœur de ses apprentissages, ce serait avant-tout lui permettre de s'exprimer dans la langue qu'il est en train d'apprendre. Les élèves peuvent certes communiquer de différentes façons mais l'un des moyens de communication les plus riches reste l'interaction. Pour que les élèves apprennent une langue, il est donc important de les placer dans des situations d'interaction. Le jeu serait-il alors un bon moyen de placer les élèves dans des situations mobilisant l'interaction ? Peut-il avoir des effets favorables sur les interactions des élèves. C'est ce à quoi nous avons tenté de répondre dans ce mémoire.

Mots clés : jeu ; apprentissage ; langues vivantes étrangères ; interaction ; pédagogie.

Index des figures

Figure 1 : Proportion de filles et de garçons de la population d'étude.....	16
Figure 2 : Âge de la population lors de la première expérimentation.....	16
Figure 3 : Occurrence de l'enseignant dans les interactions	21
Figure 4 : Participants à l'interaction sur le nombre d'élèves total	24
Figure 5 : Evolution de la participation aux interactions de la paire 14/28 lors des situations de mars.....	26
Figure 6 : Evolution de la participation aux interactions de la paire 2/12 lors des situations de mars.....	27
Figure 7 : Place du français dans les interactions.....	30
Figure 8 : Nombre d'erreurs dans les interactions.....	32

Annexes

Annexe 1 :

Transcription extrait situation n°1 décembre

(Extrait n°1 annexe audio)

Enseignant : What colour is it ?
(Plusieurs élèves : Blue)
Enseignant : Léonie.
Elève 19 : Blue ?
Enseignant : It's Blue.
Elève 19 : It's Blue.
Enseignant : What colour is it ? Mathys.
Elève 20 : What ...attends attends, grey !
Elève 28 : Green !
Enseignant : Green.
Elève 20 : Mais Agathe elle sait parler anglais.
Enseignant : It's green.
Elève 20 : It green.
Enseignant : It's green.
Elève 20 : It's green.
Enseignant : What colour is it ?
(Plusieurs élèves : Pink)
Elève 16 : Pink ?
Enseignant : It's Pink.
Elève 16 : It's pink.
Enseignant : What colour is it Alais ?
Elève 6 : Orange ! It's Orange.
Enseignant : Very good ! It's orange. What colour is it ? Sacha.
Elève 9 : Yellow.
Elève 27 : It's yellow.
Elève 9 : It's rellow.
Enseignant : It's yellow. Good !
Elève 20 : Parce que rellow, ça veut dire rouge !
Enseignant : What colour is it Lucas ?
Elève 22 : Pi.... It's pirlple.
Enseignant : It's Purple !
Elève 22 : Purple
Enseignant : Good. What colour is it Antoine ?
Elève 26 : red....It's red
Enseignant : It's red ! Yes.
Elève 12 : Maitresse, c'est quoi ça ?
Enseignant : What colour is it Agathe ?
Elève 28 : it's broiwn.
Enseignant : Yes. It's brown. What colour is it ? Vivien.

Elève 12 : green !
Elève 13 : It's grown !
Enseignant : It's grey.
Elève 13 : grey. It's grey.
Enseignant : And what colour is it ? Clotilde
Elève 5 : Is black.
Enseignant : It's black.
Elève 5 : It's black.
Enseignant : One more time ! What colour is it ? Kamila
Elève 7 : It's red.
Enseignant : Yes, it's red. What colour is it Alaïs?
Elève 6 : it's reyn...greyn ?
Enseignant : Green ! It's green. Alaïs
Elève 6 : It's green.
Enseignant : Mao !
Elève 3 : It's punk !
(Plusieurs élèves : punk pink !
Enseignant : Pink !
Elève 3 : Pink !
Enseignant : Romane.
Elève 25 : Black. It's black.
Enseignant : Very good, it's black.

Annexe 2 :

Transcription extrait situation n°2 décembre (Extrait n°2 annexe audio)

Enseignant : What's in the box ?
Elève 28 : Mathys
Elève 20 : Is it black ?
Elève 28 : No ! Emy ?
Elève 1 : Non, c'est pas ça.
Elève 28 : Emeline
Elève 18 : It's purple ?
Elève 28 : No ! Kamila ?
Elève 7 : Is it black ?
Elève 28 : No ! Zélie ?
Elève 10 : Blue ?
Elève 28 : No ! Alaïs ?
Elève 6 : Is it Yellow ?
Elève 28 : No ! Jeanne ?
Elève 4 : Is it orange ?
Elève 28 : No ! Vivien ?
Elève 13 : Is it leite ?
Elève 28 : No ! Lilou ?
Elève 21 : Is it blue ?
Elève 28 : No ! Léonie

Elève 19 : Is it red ?
Elève 28 : No ! Clotilde ?
Elève 5 : Is it... gred ?
Elève 28: Hein ?
Elève 5 : Is it grey ?
Elève 28 : No !
Elève 10 : Is it purple ?
Elève 28 : No !
Elève 15 : Is it greyn ?
Elève 28 : Oui
Elève 15 : It's...er....greyn pen.
Elève 12 : En même temps, elle a interrogé que ses amies.

Enseignant : What's in the box ?

Elève 22 : Box ! ... S'il te plaît !

Elève 6 : Clotilde ?

Elève 5 : Is it red ?

Elève 6 : Euh....no !

Elève 22 : S'il te plaît, s'il te plaît....

Elève 6 : Romane ?

Elève 25 : Is it pur...purpul ?

Elève 6 : No ! Lucas ?

Elève 22 : Is it couleur claire ?

Elève 6 : No ! Mao ?

Elève 3 : Is it....paple ?

Elève 6 : No. Yliès ?

Elève 12 : Is it yellow ?

Elève 6 : No. Lilou ?

Elève 21 : Is it blue ?

Elève 6 : No. Sacha ?

Elève 9 : Is it black ?

Elève 6 : No. Emy ?

Elève 1 : Is it orange ?

Elève 6 : No. Kamila ?

Elève 7 : Is it pink ?

Elève 6 : No. Emma ?

Elève 15 : Is it yellow ?

Elève 6 : No. Agathe ?

Elève 28 : Is it white ?

Elève 6 : No. Mathys ?

Elève 20 : Is iteuh....red ?

Elève 6 : No. Yliès ?

Elève 12 : Is it blue ?

Elève 22 : On l'a déjà dit !

Elève 6 : No. Lucas ?

Elève 22 : Is it greyn ?

Elève 12 : On l'a déjà dit !

Elève 22 : Is it green ?

Elève 20 : No !!
Elève 6 : Green ou grreyn ?
Elève 22 : green !
Elève 6 : No ! Mao ?
Elève 3 : Is it orange ?
(plusieurs élèves : orange!!)
Elève 6 : No. Emeline ?
Elève 18 : Is it gween ?
Elève 22 : Oh mais oui !!
Elève 6 : Mathys ?
Elève 20 : Is it green ?....Is it green ?
Elève 8 : Jaune, jaune !
Elève 6 : Lucas ?
Elève 22 : Is it orange ?
Elève 8 : Jaune, jaune !
Elève 6 : Tom ?
Elève 8 : Jaune !
Elève 13 : Ah je sais, le blanc, le blanc !
Elève 22 : Green, green !!!
Elève 6 : No ! Yliès ?
Elève 12 : Broiwn ?
Elève 22 : Bwein ?
Elève 12 : Brown ? C'est marron !!C'est marron !!
Elève 6 : Vivien ?
Elève 13 : Blown ? Is it blown ?
Elève 6 : No. Mao ?
Elève 3 : Black ? Is it black ?
Elève 6 : No. Antoine ?
Elève 26 : Is... is it red ?
Elève 8 : J'donne ma langue au chat ! J'donne ma langue au chat !
Elève6 : Lucas ?
Elève 22 : Is it pink ?
Elève 6 : No. Chloé?
Elève 11 : Is it... Is it grey ?
Elève 6 : Is it gris ? Yes !
Enseignant : Chloé ? It's a...
Elève 11 : It's a greyn pen.
Enseignant : Good ! It's a grey pen.

Annexe 3 :

Transcription extrait situation n°3 décembre (Extraits 3 et 4 annexe audio)

Groupe A : Elèves 2, 12, 17, 20 et 22

Enseignant : What's in the box ?

Elève 17 : Is it... is it blue ?

Elève 2 : No.

Elève 20 : Is it pink ?
Elève 2 : No.
Elève 22 : Is in black ?
Elève 2 : No. Yliès.
Elève 12 : Is in bown ? Brown c'est marron.
Elève 2 : Yes.
Enseignant : Yliès ?
Elève 12 : Id's a blue pen.... Id's a brown pen.

.....
Elève 12 : Is in...What is in the box ?.... Etan
Elève 2 : Blue ?
Elève 12 : No. Is in blue ? No !
Elève 2 : Is it...
Elève 12 : Mathys.
Elève 20 : Is in...roonbroon...brown....marron, le truc marron.
Elève 12 : No. Lisa ?
Elève 17 : Is in wain (red) ?
Elève 12 : Yes.
Elève 2 : Non mais je te l'ai soufflé.
Elève 17 : Merci...Is a wain (red) pen ?

Groupe B : Elèves 4, 10, 16 et 28

Enseignant : What's in the box ?
Elève 28 : Is it pink ?
Elève 16 : No. Jeanne ?
Elève 4 : Is it blue ?
Elève 16 : No. Zélie ?
Elève 10 : Is it... euh... purple ?
Elève 16 : Nan. Agathe ?
Elève 28 : Is it green ?
Elève 16 : Nan. Jeanne ?
Elève 4 : Is... euh yellow ?
Elève 16 : No. Zélie ?
Elève 10 : Is it red ?
Elève 16 : Nan. Agathe ?
Elève 28 : Is it orange ?
Elève 16 : Yes.
Elève 28 : It's a a orange pen.

.....
Enseignant : What's...
Elève 28 : What's the box ?
Enseignant : In the box !
Elève 28 : In the box ? Zélie !
Elève 10 : Is it.....blue ?
Elève 28 : No. Jeanne ?
Elève 4 : Is it pink ?
Elève 28 : No ! Lily-Rose ?
Elève 16 : Is it yellow ?

Elève 28 : No ! Jeanne ?
Elève 4 : Is it euh... is it orange ?
Elève 28 : No ! Zélie ?
Elève 10 : Is it black ?
Elève 28 : No ! Jeanne ?
Elève 4 : Is it blue ?
Elève 28 : No ! Is it..Lily Rose ?
Elève 16 : Is it purple ?
Elève 28 : No. Zélie ?
Elève 10 : Is it red ?
Elève 28 : No. Jeanne ?
Elève 4 : Is it yellow ?
Elève 28 : No. Zélie ?
Elève 10 : Is it brrrrrown ?
Elève 28 : Brong ? No. Lily-Rose ?
Elève 16 : Is it grey ?
Elève 28 : Yes !
Elève 16 : Is....
Enseignant : It's...
Elève 16 : It's a
Elève 28 : a grey pen !
Elève 16 : grey pen.

Annexe 4 :
Transcription extrait situation n°1 mars
(Extrait 5 annexe audio)

Enseignant : What number is it ? Romane.
Elève 25 : Free ?
Enseignant : Three. What colour is it ? Agathe.
Elève 28 : Green
Enseignant : Green. [...] What number is it ? Lily-Rose.
Elève 16 : red.
Enseignant : Number !
Elève 16 : One.
Enseignant : What colour is it Lilou ?
Elève 21 : red.
Enseignant : red ! [...] What number is it Sacha ?
Elève 9 : seven.
Enseignant : what colour is it ? Chloé.
Elève 11 : yellow ?
.....
Elève 8 : Kiu (two) ? Et la couleur red ! Tiu (two), red !
Elève 16 : Two, yellow.
Elève 28 : Eight, yellow.
Elève 19 : Euh ... five et blue.
Elève 28 : C'est à l'envers maîtresse.

Elève 20 : C'est un six ? Six !
Elève 3 : Non c'est un neuf.
Elève 20 : wallow (yellow) !
Elève 5 : Three, red !
Elève 17 : Seven, blue.
Elève 15 : Sixt, greyn (green)
Elève 25 : Sive, wed (five/red)
Enseignant : Four !
Elève 9 : Four, yellow.
Elève 27 : One, blue.
Elève 1 : green, nine.
Elève 23 : Two, blue.

Annexe 5 :
Transcription extrait situation n°2 mars
(Extrait 6 annexe audio)

Elève 17 : Clotilde, is it blue ?
Elève 5 : No.
Elève 17 : Agathe, is it yellow ?
Elève 28 : No.
Elève 17 : Lilou, is it green ?
Elève 21 : No.
Elève 17 : Ah, j'sais plus, je veux demander le nombre.
Enseignant : Is it...
Elève 17 : Emeline, is it one ?
Elève 18 : No.
Elève 17 : Mao, is it two ?
Elève 3 : No.
Elève 17 : Jeanne, is it red ?
Elève 4 (+ d'autres élèves) : yes !
Elève 17 : Emma, is it free (three) ?
Elève 15 : yes.
La classe : No !!
Elève 17 : Romane, is it five ?
Elève 25 : No.
Elève 17 : Tom, is it six ?
Elève 8 : Nan.
Elève 17 : Lilou, is it eight ?
Elève 21 : No.
Elève 17 : Mathys, is it seven ?
Elève 20 : No.
Enseignant : Alors tu sais ?
Elève 17 : Oui.
Enseignant : C'est quoi alors ?
Elève 17 : C'est red et nine.
La classe : Non !

Enseignant : Alors est-ce que tu peux corriger ?

Elève 17 : red, three four ?

La classe : yes !

Annexe 6 :

Transcription extrait situation n°3 mars

(Extrait 7, 8, 9 et 10 annexe audio)

Extrait groupe 1 :

Elève 3 : In the fami... attends, je commence

Elève 4 : Mais non c'est à moi.

Elève 3 : In the family of « youlit » euh... Emma, euh red

Elève 13 : Tu n'as pas dit ton nombre !

Elève 3 : Mais si je l'ai dit !

Elève 15 : No.

Elève 13 : Bon ben, in the family of

Elève 3 : Elle a dit « no ».

Elève 23 : C'est à Jeanne !

Elève 4 : Non c'est à moi, à moi.

Elève 15 : In the fami of three, blue

Elève 4 : à Vivien.

Elève 13 : In the family of à Mao !

Elève 3 : Ouais

Elève 13 : Six, blue, euh non ... three, yellow

Elève 3 : No, no.

Elève 13 : On a commencé à Mao.

Elève 23 : à toi !

Elève 4 : Hm... To Lili-Rose, euh non Mao, to Mao, euh in the family of one, euh yellow.
Un, jaune !

Elève 3 : Attends. À toi Lili.

Elève 13 : Mais en même temps, elle a vu ses cartes. Mais Mao, il les met comme ça ses cartes, du coup Jeanne elle a vu ses cartes.

Elève 4 : Ben oui, il faut pas les mettre comme ça sinon

Elève 23 : à toi Jeanne.

Extrait groupe 2 :

Elève 21 : In the family of three, to Lisa,

Elève 12 : Elle en a pas.

Elève 21 : in the family of..., it would red.

Elève 17 : No.

Elève 2 : à moi. À moi. Euh, it family...

Elève 20 : à Yliès ?

Elève 2 : It family....Yliès, it family of eight....je sais...euh blue ? Merci.

Elève 17 : Il a une famille.

Elève 2 : Non, attends.

Elève 17 : C'est à qui ?

Elève 12 : c'est à toi. Eh Lisa !

Elève 17 : To euh Lilou ? I choose..

Elève 22 : in the family
Elève 17 : yellow ?.... et blue ?
Elève 20 : Et ben là c'est pareil mais à Yliès. [...] to Clotilde, in the family of one.... jaune
Elève 12 : c'est le un jaune !
Elève 21 : yellow ! C'est yellow...
Elève 5 : No !
Elève 2 : à moi !

.....

Extrait groupe 3 :

Elève 9 : To...
Elève 6 : in the family of...
Elève 9 : the family of
Elève 1 : Après tu dis ton nombre et la couleur.
Elève 9 : two, two blue.
Elève 8 : deux, bleu
Elève 6 : Encore à toi !
Elève 1 : to Agathe, in the family of one... rouge.
Elève 27 : No.
Elève 6 : to Emy, in the family of nine.
Elève 1 : C'est quoi nine ?
Elève 6 : C'est neuf. Are you liked yellow ?
Elève 1 : Tout ça parce que tout à l'heure, je lui ai montré sans faire exprès.
Elève 6 : to Tom, in the family of nine, are you liked red ?
Elève 18 : Sacha in the family of one.... yellow
Elève 9 : No.

.....

Extrait groupe 4 :

Elève 10 : to Kamila, in the family of one, wane (green)
Elève 7 : wane ?
Elève 10 : wane, vert.
Elève 25 : green.
Elève 7 : Nan.
Elève 25 : alors, tu es sûr hein ? C'est le un.
Elève 7 : oui !
Elève 25 : In... to Chloé, in the family of.... four....green ?
Elève 11 : Oui !
Elève 15 : to Kamila, in the family of four, euh blue.
Elève 11 : to Baptiste, in the family of... five, rellow (yellow)
Elève 14 : Je vais bientôt plus avoir de cartes.
Elève 11 : to Agathe, in the family of five,
Elève 7 : Non tu aurais dû prendre moi.
Elève 11 : blue.
Elève 28 : No. To Baptiste, in the family of six...
Elève 7 : Qu'est-ce qu'elle fait ?
Elève 28 : yellow !
Elève 14 : J'en ai encore une !
Elève 28 : to Kamila, in the family of six, red ?
Elève 7 : No !

Annexe 7 :

Grille d'observation utilisée pour le recueil de données

✓ Date de l'observation		
✓ Type de jeu organisé		
✓ Nombre d'élèves présents		
✓ Interactions verbales ou non verbales		
○ la nature des interactions entre les élèves	verbales	
	non verbales	
○ la nature des interactions entre les élèves et l'enseignant	verbales	
	non verbales	
✓ Nature des interactions non verbales		
○ Entre les élèves	geste	
	regard	
○ Entre les élèves et l'enseignant	geste	
	regard	
✓ Participants aux interactions verbales		
○ Entre les élèves		
○ Entre les élèves et l'enseignant		
✓ Langue utilisée lors de l'interaction verbale		
○ Interactions verbales entre les élèves	anglais	
	français	
○ Interactions verbales entre les élèves et l'enseignant	anglais	
	français	
✓ Temps des Interactions verbales		
○ Interactions verbales entre les élèves	De 0 à 10 s	
	De 10 à 20 s	
	Plus de 20 s	
○ Interactions verbales entre les élèves et l'enseignant	De 0 à 10 s	
	De 10 à 20 s	
	Plus de 20 s	

Fréquence d'interaction verbale de chaque élève

	Nombre de participations aux interactions	Pourcentage de participation de l'élève par rapport au nombre total de participation de la classe
Elève 1		
Elève 2		
Elève 3		
Elève 4		
Elève 5		
Elève 6		
Elève 7		
Elève 8		
Elève 9		
Elève 10		
Elève 11		
Elève 12		
Elève 13		
Elève 14		
Elève 15		
Elève 16		
Elève 17		
Elève 18		
Elève 19		
Elève 20		
Elève 21		
Elève 22		
Elève 23		
Elève 24		
Elève 25		
Elève 26		
Elève 27		
Elève 28		

Elève « destinataire » de l'interaction en fonction de l'élève « émetteur »

Emetteurs		Destinataires	
Elève 1	●	●	Elève 1
Elève 2	●	●	Elève 2
Elève 3	●	●	Elève 3
Elève 4	●	●	Elève 4
Elève 5	●	●	Elève 5
Elève 6	●	●	Elève 6
Elève 7	●	●	Elève 7
Elève 8	●	●	Elève 8
Elève 9	●	●	Elève 9
Elève 10	●	●	Elève 10
Elève 11	●	●	Elève 11
Elève 12	●	●	Elève 12
Elève 13	●	●	Elève 13
Elève 14	●	●	Elève 14
Elève 15	●	●	Elève 15
Elève 16	●	●	Elève 16
Elève 17	●	●	Elève 17
Elève 18	●	●	Elève 18
Elève 19	●	●	Elève 19
Elève 20	●	●	Elève 20
Elève 21	●	●	Elève 21
Elève 22	●	●	Elève 22
Elève 23	●	●	Elève 23
Elève 24	●	●	Elève 24
Elève 25	●	●	Elève 25
Elève 26	●	●	Elève 26
Elève 27	●	●	Elève 27
Elève 28	●	●	Elève 28

Annexe 8 : Descriptif des situations expérimentées

Situation n°1	
Décembre	Mars
<p><u>« What colour is it ? »</u> Organisation : Oral collectif Déroulement : Des objets de couleurs différentes sont montrés aux élèves. L'enseignant leur demande « What colour is it ? ». Les élèves doivent répondre par « It's » suivi de la couleur correspondante. Les couleurs mobilisées sont : red, blue, green, yellow, orange, purple, pink, brown, black, white, grey.</p>	<p><u>« What colour/number is it ? »</u> Organisation : Oral collectif Déroulement : Des cartes numérotées et en couleur (de type « uno ») sont montrés aux élèves. Ils doivent retrouver le nombre et la couleur indiqués. Les couleurs mobilisés sont : green, blue, red, yellow Les nombres mobilisés sont : one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine</p>

Situation n°2	
Décembre	Mars
<p><u>« What's in the box ? »</u> Organisation : Oral collectif Déroulement : Un élève est « meneur » : il cache un feutre d'une couleur de son choix dans une boîte. Les autres élèves doivent retrouver la couleur du feutre. Pour cela ils doivent lui poser des questions de type « is it blue/red.... ». L'élève répond par Yes ou No. L'élève qui a trouvé la couleur formule la phrase finale « It's a pen » et remporte le jeu. Il devient le meneur.</p>	<p><u>« Find the card »</u> Organisation : Oral collectif Déroulement : Une carte (de type « Uno »), possédant une couleur et un nombre, est affichée à la vue de tous les élèves sauf l'un d'entre eux qui doit poser des questions aux autres pour retrouver l'identité de la carte (sa couleur et le nombre). Pour cela, il peut utiliser les formes « Is it (couleur ou nombre) ». Lorsqu'il a trouvé le résultat, il formule une phrase de conclusion.</p>

Situation n°3	
Décembre	Mars
<p><u>« What's in the box ? »</u> Organisation : Oral en petits groupes Déroulement : Un élève est « meneur » : il cache un feutre d'une couleur de son choix dans une boîte. Les autres élèves doivent retrouver la couleur du feutre. Pour cela ils doivent lui poser des questions de type « is it blue/red.... ». L'élève répond par Yes ou No. L'élève qui a trouvé la couleur formule la phrase finale « It's a pen » et remporte le jeu. Il devient le meneur.</p>	<p><u>« Numbers' family »</u> Organisation : Oral en petits groupes Déroulement : Il s'agit d'un jeu de 7 familles revisité. Les élèves doivent reformer la famille du 1, du 2, du 3... en récoltant toutes les cartes du même nombre mais de couleurs différentes (rouge, jaune, vert et bleu). Ils formulent leur requête ainsi : To (prénom de l'élève) in the family of (nombre), I would like (couleur). L'élève qui forme le plus de familles a gagné.</p>