



HAL
open science

Le jeu, un vecteur de communication en anglais

Justine Vidal

► **To cite this version:**

| Justine Vidal. Le jeu, un vecteur de communication en anglais. Education. 2017. dumas-01658005

HAL Id: dumas-01658005

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01658005>

Submitted on 7 Dec 2017

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

Spécialité : Professeur des écoles

Le jeu, un vecteur de communication en anglais

**Soutenu par
Justine Vidal le 30 mai 2017**

En présence d'un jury composé de :
Madame Patricia Vilès
Madame Marie-Laure Barbier

Année scolaire 2016/2017

Remerciements

Je souhaiterais adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers Mesdames Marie-Laure Barbier et Patricia Vilès, mes référentes de mémoire, pour leur aide, leurs conseils et le temps qu'elles ont consacré à l'élaboration de mon projet.

Je remercie également ma tutrice de stage, Madame Carine Maze, pour tous ses précieux conseils, qui m'ont permis d'améliorer ma posture professionnelle. J'ai pu mettre à profit cette posture pendant le dispositif de mon mémoire.

Je suis reconnaissante envers tous les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire, ainsi qu'envers mes collègues de promotion qui ont répondu à mes questions et m'ont aidée dans l'avancée de mon mémoire.

Enfin, je tiens à remercier mes proches, famille et amis, qui m'ont guidée dans mon projet professionnel. J'adresse un remerciement tout particulier à Maxime, qui m'a soutenue dans la réalisation et la rédaction de ce travail.

Table des matières

1. Introduction	4
2. Cadre théorique	5
2.1. Contexte professionnel	5
2.2. L'évolution de l'enseignement des langues vivantes dans les programmes	7
2.3. Didactique d'apprentissage des langues étrangères	9
2.4. Le jeu à l'école primaire	12
2.5. Créer un climat de communication	13
3. Cadre méthodologique	15
3.1. Description du dispositif	15
3.2. Objectifs	16
3.3. Méthodologie	17
3.4. Description des séquences	18
3.4.1. <i>Séquence 1 : Family</i>	18
3.4.2. <i>Séquence 2 : Food</i>	20
4. Résultats, analyse et discussion	23
4.1. Données et résultats	23
4.2. Analyse et discussion	34
4.3. Limites et perspectives	37
5. Conclusion	39
6. Annexes	41
7. Bibliographie	49

1. Introduction

L'enseignement des langues étrangères et régionales à l'école primaire a fait son apparition en 2002 dans les programmes de l'Education Nationale. Avant cela, il était plutôt question d'une première sensibilisation à une langue étrangère.

Depuis l'instauration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL), l'enseignement des langues dans les écoles primaires françaises est soumis à un cadre européen qui permet, aux concepteurs de programmes ainsi qu'aux enseignants, d'avoir des outils permettant de créer des progressions plus précises.

L'oral est une composante essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale, puisque le rôle principal d'une langue vivante est de pouvoir communiquer. Les programmes insistent sur cet aspect, en particulier lors des premières années de formation, où l'écrit est proscrit. Nous sommes passés d'un enseignement dont le but était de faire acquérir des compétences linguistiques à un enseignement dont le but est de communiquer et de se servir de la langue comme un outil permettant de s'ouvrir sur le monde. Même si la communication repose sur des tâches linguistiques, elle implique d'autres compétences, comme la compréhension de l'oral, l'écoute, qui nécessitent une pratique et un entraînement de la part des apprenants.

Ainsi, le choix de travailler une langue à des fins communicatives et d'ouverture au monde, a permis de valoriser une méthode d'enseignement déjà présente à l'école mais non spécifique aux cours de langues. Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur un outil d'apprentissage de l'anglais : l'utilisation du jeu pour communiquer.

Dans une première partie de cadre théorique, nous exposerons le contexte professionnel d'élaboration de ce mémoire, puis nous évoquerons l'évolution de l'enseignement des langues dans les programmes, et nous verrons ensuite quelle didactique privilégier pour enseigner les langues. Puis nous nous intéresserons au jeu à l'école primaire, et nous terminerons cette partie par l'intérêt de créer un climat de communication en classe. Dans une deuxième partie, qui s'attache au cadre méthodologique, une description du dispositif sera faite, puis ses objectifs seront détaillés, ainsi que la méthodologie envisagée, et enfin nous présenterons les séquences pédagogiques.

Dans une troisième et dernière partie, les résultats de ce dispositif, leur analyse, une discussion, ainsi que ses limites et perspectives, seront proposés.

2. Cadre théorique

2.1. Contexte professionnel

Ce mémoire s'appuie sur des observations effectuées à l'école élémentaire Frédéric Mistral, dans la commune de Gardanne.

Cette école accueille des élèves de milieux différents. L'attitude des élèves en classe n'est pas disciplinée et calme en début d'année. Les enseignants doivent donc faire preuve de beaucoup de discipline et de rigueur afin que les apprentissages n'en soient pas perturbés.

L'école comprend six classes : une classe pour chaque niveau et une classe ULIS, qui accueille douze élèves à besoins éducatifs particuliers. Il y a cent-trente élèves. C'est une école rurale.

La classe qui fera l'objet de ce mémoire est une classe de CE1, composée de vingt-deux élèves. Il y a huit garçons et quatorze filles. Le niveau général de la classe est plutôt bon, mais tout de même très hétérogène.

A l'image de l'école, cette classe comprend des élèves de milieux divers, avec quelques élèves agités, ce qui nécessite des recadrages réguliers. Les élèves se montrent également souvent moqueurs les uns envers les autres, et parfois même agressifs, voire violents. Le cours d'une séance en début d'année peut même en être perturbé. Au mois d'octobre, avant le départ en vacances, la situation s'est cependant nettement améliorée, les élèves ayant pris conscience des règles de la classe. Les apprentissages ont pu se dérouler dans de meilleures conditions. Le vendredi après-midi reste un moment difficile à gérer, puisque les élèves présentent de nombreux signes de fatigue et un grand manque de concentration.

Afin de favoriser les apprentissages du vendredi après-midi, j'ai choisi, sur les conseils de ma tutrice, de proposer une lecture offerte après la cantine, puis de faire travailler l'anglais, et enfin de terminer par une séance de lecture.

Ce mémoire va s'intéresser plus particulièrement aux séances d'anglais. Ayant une licence d'anglais, j'ai voulu mettre à profit mes connaissances larges dans cette

discipline au service des apprentissages des élèves. C'est pourquoi j'ai demandé à l'enseigner pendant mon mi-temps.

Durant les premières séances, les élèves étaient très agités, et il était difficile d'être efficace. Pour capter leur attention, j'ai donc proposé des comptines, des vidéos, des flashcards, et parfois quelques jeux. J'ai tout de suite remarqué que cette méthode plus ludique plaisait à mes élèves, et qu'ils se voyaient plus investis dans la tâche. Ils étaient en effets plus attentifs, plus intéressés aux exercices proposés, participaient davantage. Pendant les séances d'anglais, j'essaie de ne parler que dans la langue pour familiariser les élèves aux sonorités différentes. Je dois cependant parfois repasser au français pour donner quelques explications. Toute la semaine, des règles simples comme « be quiet » ou « sit down » sont données également en anglais. En matière de discipline, quand il y a trop de bruit, de déplacements ou quand une tâche prend trop de temps, j'ai mis en place un décompte, que je fais également en anglais, en parallèle avec l'apprentissage des nombres. Le décompte est un rituel de retour au calme. Je décide de compter jusqu'à un nombre donné, et à la fin de ce décompte, tous les élèves doivent avoir retrouvé leur place et être silencieux. Ce décompte a évolué au cours de l'année, puisque les élèves ont appris de nouveaux nombres.

C'est au cours d'une visite de ma tutrice, lors d'une séance d'anglais, que le problème de ce mémoire s'est posé. Alors que je venais de finir la première séance sur les nombres, pendant laquelle nous avons chanté, répété les nombres plusieurs fois, et fait la trace écrite, ma tutrice m'a fait remarquer que l'écrit en cycle 2 en langues étrangères était contraire aux instructions officielles. Je me suis alors demandé comment favoriser au maximum les apprentissages sans avoir un retour possible sur une trace écrite, comme les élèves pourraient le faire dans toutes les autres disciplines. La réponse a alors été évidente : les élèves doivent pratiquer et participer le plus possible oralement pendant la séance. C'est en parlant, en communiquant et en pratiquant que l'on arrive à maîtriser une langue étrangère. De plus, l'anglais est une langue très différente du français, et pour en acquérir toutes les sonorités, il est indispensable de la pratiquer oralement un maximum.

La difficulté qui s'est alors posée, a été de trouver un juste milieu entre les moments où je prends la parole, pour permettre aux élèves une imitation, et la

communication orale entre les élèves, pour permettre une meilleure appropriation de la langue anglaise. J'ai donc essayé de faire parler davantage mes élèves : le problème est qu'ils ne communiquent que très peu entre eux. Leurs seuls moments d'oralisation sont des répétitions de mots.

J'ai décidé d'essayer de les mettre en autonomie à certains moments et par petits groupes pour les engager dans les pratiques de l'oral. Cela a été mis en place à la rentrée des vacances de la Toussaint. Mais leur laisser simplement plus d'autonomie n'a pas suffi à faire augmenter la communication, qui est souvent vue comme une crainte par les élèves : peur de mal dire, de se tromper, que les autres se moquent. J'ai dû trouver un dispositif qui les mette en confiance. Je me suis donc interrogée sur la problématique suivante : en quoi les jeux à règles peuvent-ils favoriser la communication en cours d'anglais des élèves de CE1 ?

2.2. L'évolution de l'enseignement des langues vivantes dans les programmes

L'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire a mis du temps à se mettre en place.

Dès 1960, un enseignement précoce des langues est proposé. Haby a proposé majoritairement des expérimentations. L'enseignement des langues manque alors de cadrage. En effet, le volume horaire, les classes dans lesquelles les langues sont enseignées, le choix de la langue vivante, la formation des enseignants, sont très variés.

En 1972, il est défini que l'école maternelle permettrait de sensibiliser les élèves à une langue étrangère, que le CP-CE1 servirait d'approfondissement et que les savoirs ne seraient construits qu'en CE2-CM1-CM2. Mais il a été impossible d'évaluer la production orale des élèves, ce qui constitue un réel point négatif dans l'étude des résultats de cette expérimentation.

En 1989, Jospin met en place l'Expérimentation Nationale Contrôlée qui concerne seulement les élèves de CM2. Cette expérimentation consiste en l'enseignement de 2h d'anglais par semaine. Cela constitue une sorte d'initiation à la langue afin de poursuivre son apprentissage dans le secondaire.

En 1994, le projet d'apprentissage d'une langue dès le CE1 fait son apparition. A partir de 1998, l'apprentissage des langues étrangères est de plus en plus proposé dans les classes d'école élémentaire.

C'est avec les programmes de 2002 que les langues étrangères font leur apparition officiellement dans les classes, avec un volume horaire et un programme réglementés, et ce dès la grande section de maternelle. Ces programmes sont très axés sur l'oralité et s'appuient sur l'oreille souple des jeunes enfants afin de travailler « l'éducation de l'oreille » et « leur aptitude à écouter ».

En 2005, le gouvernement souhaite encore plus développer les compétences orales des élèves en s'appuyant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce cadre permet une harmonisation européenne. Il s'inscrit dans une optique de favorisation des compétences orales, qui sont mêmes devenues obligatoires au baccalauréat. Ainsi, les élèves doivent atteindre des paliers de compétences en langues (A pour un utilisateur élémentaire de la langue, B pour un utilisateur indépendant, et C pour un utilisateur expérimenté). A la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent alors avoir atteint le niveau A1, qui représente le stade de découverte de la langue. Ils sont donc en théorie capables de communiquer de façon simple. Quatre activités sont alors proposées par le CECRL : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Le CECRL a pour priorité la communication à des fins d'inclusion sociale, de mobilité et de diversité linguistique. Il préconise une approche actionnelle, c'est-à-dire une démarche qui entraîne nos élèves à accomplir des tâches authentiques, qui correspondent à la vie réelle, à l'aide de l'outil linguistique. La tâche devra être orientée vers un résultat concret, et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer. En d'autres termes, les élèves apprennent par l'action, en construisant les compétences langagières en fonction des besoins. Le CECRL préconise également un travail en groupe pour favoriser la communication.

En 2008, une langue étrangère est instaurée dès le CP, comme une « première sensibilisation ». L'oral est prédominant. Les BO de 2012 apportent quelques modifications sur les progressions que doivent faire les enseignants dans le cas des langues vivantes. L'oral est encore une fois favorisé.

Les nouveaux programmes de 2016 mettent en avant de manière générale les langages et valorisent l'oral. Le programme en langues vivantes est mis à jour.

L'oral est maintenant la priorité. La langue orale s'organise autour de tâches simples. Les élèves travaillent la compréhension, la reproduction et progressivement la production. Un premier contact avec l'écrit peut être utilisé si la situation langagière le justifie. C'est pendant le cycle 2 que les élèves vont développer des attitudes indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. Les élèves doivent pouvoir s'exercer à parler sans crainte ni réticence. Un climat de confiance est donc capital. C'est grâce à la répétition et à la régularité, et pourquoi pas même la ritualisation d'activités quotidiennes, que les élèves vont être mis en situation de progression et de réussite. Les programmes préconisent des activités ludiques. L'accent est mis sur le fait que le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture. Les programmes différencient les approches culturelles et les activités langagières. Les trois éléments concernant les compétences langagières s'intitulent ainsi dans les programmes :

- Comprendre l'oral
- S'exprimer oralement en continu
- Prendre part à une conversation

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, les langues étrangères apparaissent dans la compétence 1 : les langages pour penser et communiquer. La communication est mise en avant, d'où l'importance de l'oralisation en classe. Il est intéressant de noter que les langues vivantes et la langue française ne sont plus séparées comme dans le socle commun de 2006. Les langues apparaissent alors comme des éléments de pluralité et de diversité des répertoires langagiers des élèves.

2.3. Didactique d'apprentissage des langues étrangères

Chaque discipline a une didactique spécifique en fonction de différents facteurs :

- Les visées : culture, citoyenneté, communication, etc.
- Les fonctionnements institutionnels
- Les composantes structurelles : organisation, exercices, modalités de travail
- Les espaces
- Les effets de la discipline : contenus, rapport aux contenus

Les langues étrangères tendent à être enseignées de plus en plus tôt. Ce phénomène résulte de diverses études montrant qu'il existerait une période dite « critique » pour apprendre plus facilement les langues étrangères. Le cerveau après cette période critique, située entre 6 et 15 ans, deviendrait plus rigide et l'apprentissage d'une langue nouvelle serait alors beaucoup plus complexe pour l'apprenant. Selon Gaonac'h (2006), lui-même s'appuyant sur les travaux de Penfield (1959), « l'apprentissage des langues serait plus « analytique » après cet âge, et ce mode d'apprentissage ne peut avoir l'efficacité d'une méthode « directe » ».

Cependant, des études plus récentes, comme le dit Jonhstone (2002) dans son article, viennent infirmer cette théorie, affirmant que d'autres facteurs entreraient en jeu, comme le milieu scolaire ou familial, la motivation, les contextes d'apprentissage. Il est expliqué que les chercheurs ayant prouvé l'existence de la période critique ont commis trois erreurs. Ces erreurs sont de l'ordre de l'interprétation, de l'attribution et de l'accentuation. Au niveau de l'interprétation, les erreurs proviennent du fait qu'un enfant n'apprend pas plus vite, mais au prix « d'efforts importants ». L'erreur de l'ordre de l'attribution réside dans le fait d'avoir lié l'apprentissage langagier uniquement au fonctionnement du cerveau à un âge donné sans avoir pris en considération les fonctions cérébrales des bilingues tardifs. Enfin, l'erreur d'accentuation dont il est question reflète le fait que les apprenants à l'inverse des locuteurs natifs, n'ont pas à leur disposition le matériel nécessaire qui pourrait les amener à un niveau de langue proche du locuteur natif. Le temps imparti, la motivation ou encore le soutien lors de la formation sont des exemples qui peuvent expliquer les différences de niveau sans prouver l'existence d'une période critique.

Malgré cette remise en question de la période critique, l'oreille semble petit à petit perdre sa souplesse. Or, c'est cette souplesse qui faciliterait l'écoute de plusieurs langues différentes, et pas seulement l'écoute de la langue maternelle de l'apprenant. Gaonac'h (2006), s'appuyant sur les travaux du linguiste Guberina (1984), décrit ce phénomène comme une « surdité sélective aux oppositions phonologiques existant dans les autres langues et non pertinentes dans la langue maternelle. »

La didactique des langues est aujourd'hui en faveur du plurilinguisme. Cela permet de travailler l'interculturalité, un éveil aux langues et de faire des ponts entre

les langues. Ces liens sont une composante importante en matière de métalangage et de métacognition.

Une conférence donnée à l'ESPE d'Aix-en-Provence par Accardi en 2017, vient appuyer sur cette méthode d'approche plurielle des langues. Il s'agit de réfléchir à la langue en observant et en la comparant aux langues du monde. Les langues devraient être abordées de manière globale. Cette approche a pour intérêt d'ouvrir les apprenants à une curiosité d'apprendre d'autres langues, mais aussi d'articuler les langues entre elles, afin d'augmenter l'expérience langagière de chaque individu.

Il existe quatre approches plurielles :

- Une approche interculturelle.
- Une didactique intégrée des langues apprises : créer des liens entre certaines langues.
- Une intercompréhension entre des langues parentes : proposer de travailler en parallèle des langues de la même famille que la langue maternelle ou de la même famille qu'une langue apprise à l'école.
- Un éveil aux langues : proposer des activités sur des langues que l'on n'a pas l'ambition d'enseigner et sur une langue en cours d'apprentissage.

Cette conception globale de l'enseignement des langues et cultures représente un des moyens privilégiés de la mise en place du plurilinguisme. Est alors en jeu l'abandon d'une vision cloisonnée des compétences des individus en matière de langues et cultures.

Lors de cette même conférence, l'importance d'utiliser des supports pour travailler les activités langagières a été évoquée. Cet appui sur des support permet de travailler les activités langagières de communication, de favoriser la mémorisation du lexique et des structures.

Les supports pertinents en LVE pour travailler les activités langagières sont le conte, la chanson, la comptine, le tableau de peinture, le film, l'affiche, le jeu, etc.

Il est évoqué dans le CECRL que l'enseignant doit, en matière de didactique en langues étrangères, présenter des situations motivantes. C'est en effet un facteur essentiel de réussite. S'il n'y a pas de motivation, les élèves n'auront pas de goût à utiliser la langue, manqueront de plaisir à la découvrir et n'entreront donc pas dans une démarche communicative. Il est donc conseillé d'être dans une évaluation positive et de varier les dispositifs : utilisation du tableau blanc interactif (TBI),

travaux collectifs, écoute de locuteurs natifs, utilisation de supports et situations ludiques, créativité.

Parmi les supports et les situations ludiques, sont proposés les jeux, notamment les jeux à règles.

2.4. Le jeu à l'école primaire

Le jeu est défini par le Larousse comme une « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnants et perdants, et où interviennent de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté, le hasard. »

Wittgenstein (1930) évoque que les définitions du jeu sont floues. En effet, il est difficile de trouver un point commun à tous les jeux pour en sortir les caractéristiques principales. Il dit alors seulement que « le jeu a besoin de sens et a besoin d'un espace défini ».

Le jeu est un outil didactique très utilisé en classe. Il occupe un rôle très important tout au long de l'enfance des élèves. Il est utile au développement de la motricité et des compétences langagières. Les programmes de maternelle parlent « d'apprendre en jouant ». A l'école élémentaire, les jeux sont également des outils intéressants à utiliser. Ils permettent d'apprendre de manière différente, en plaçant les élèves comme acteurs de leurs propres apprentissages.

Le site Eduscol évoque quatre différents types de jeux :

- Les jeux d'exploration
- Les jeux symboliques
- Les jeux de construction
- Les jeux à règles

Les jeux à règles sont souvent utilisés à l'école élémentaire. Ils sont définis comme « divers et [regroupant] les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Ils activent chez les joueurs des habiletés sensori-motrices (courses, billes, ...) ou cognitives (cartes, jeux de société divers...). On peut définir deux catégories de jeux à règles : les jeux à règles spontanées, c'est-à-dire s'établissant au fur et à mesure du jeu et les jeux à règles transmises (institutionnelles, de générations en générations) comme les jeux de billes, le jeu de l'oie, les échecs ... Les règles des jeux peuvent être plus ou moins complexes et plus ou moins

indépendantes de l'action et peuvent porter sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisées. »

De Grandmont (1997) propose un autre classement des différents types de jeux : le jeu ludique, le jouet, le jeu éducatif, le jeu pédagogique. Les jeux qui vont concerner les apprentissages et le milieu scolaire sont dans un premier temps les jeux éducatifs, qui vont permettre de développer d'abord et avant tout de nouvelles connaissances et vont démystifier l'effort d'apprendre, qui va être moins perçu par l'apprenant. Les jeux pédagogiques vont également être en rapport avec les apprentissages, mais en réinvestissement des connaissances déjà acquises.

De Grandmont (1997) explique que les jeux limitent le sentiment d'échec chez un élève, et que leur utilisation est un apport important dans la classe. La pédagogie du jeu « place l'élève en situation telle qu'il doit faire appel à des stratégies qui l'amènent à développer son sens du discernement sans qu'on lui propose un modèle de comportement préétabli ». Elle insiste cependant sur le fait qu'adopter une pédagogie du jeu pour tous les enseignements et toutes les situations est quasiment impossible à réaliser. Elle souligne également qu'il est important de différencier un jeu et une situation ludique : en effet, le jeu est une situation ludique, mais toutes les situations ludiques ne sont pas des jeux.

L'approche ludique permettrait alors une amélioration de la relation maître/élève, et entre les élèves. Ces derniers développeraient également leur sens de l'observation et seraient plus réceptifs à la transmission des savoirs. Le jeu est alors décrit comme un outil permettant la communication.

2.5. Créer un climat de communication

Selon Dausendschön-Gay (2006), il existe deux types de communication :

- La communication libre : chacun utilise ses ressources et les combine avec celles des autres pour développer une pratique commune. Cette communication présente une très grande richesse pour les communicants, puisque chacun peut apporter de son bagage culturel et le partager avec les autres. Ce type de communication se rapproche du socio-constructivisme.
- La communication triangulaire : elle représente la communication entre des élèves et un enseignant. C'est l'enseignant qui gère les échanges et la parole

passer par lui. C'est le type de communication le plus fréquent dans le milieu scolaire.

Dans son ouvrage « Enseigner les langues étrangères », Etienne (2011) explique qu'une approche communicative est fondamentale pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. L'approche communicative se détache de la méthode traditionnelle et frontale. Cette approche consiste à ne presque plus avoir recours à la langue maternelle et à avoir un objectif de communication bien défini. Ainsi, par l'utilisation des compétences de communication, l'enseignant se place dans la visée et l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère ; il transmet un savoir en y donnant un sens : apprendre pour se parler, apprendre pour se comprendre. L'aspect interactif des langues est mis en avant.

La langue française et la langue anglaise sont des langues très différentes phonologiquement. C'est pourquoi il est intéressant de travailler l'oral avec des élèves, afin qu'ils puissent s'habituer à ces différences phonologiques. Pour Gaonac'h (2006), l'aspect communicatif est fondamental pour l'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'une langue sert en premier lieu à communiquer. Le but de créer des situations favorisant la communication en classe est de permettre aux élèves d'influer sur leur propre interaction.

Les élèves ne devraient pas être réticents à l'apprentissage d'une langue étrangère. Malgré une bonne participation orale de manière générale, il n'est pas rare de voir une baisse de participation lors des cours de langues. L'enseignant doit donc créer un climat de confiance et propice à la communication dans sa classe.

La classe au niveau matériel peut être réorganisée, avec par exemple un coin langues, avec des affichages, une mascotte, de la décoration. Cela permet aux élèves d'être motivés et investis dans la tâche lors de la décoration, mais aussi d'assurer un climat rassurant, selon Robinson (2006).

Une disposition en îlots peut également favoriser la communication, puisque les élèves se retrouvent face à face et peuvent ainsi entrer en contact avec plus de facilités.

Les rituels peuvent également être une situation rassurante. Même s'il ne s'agit pas d'une situation communicative pure, les élèves sont confrontés une nouvelle fois

à un climat de confiance par l'aspect répétitif. Cet aspect répétitif serait également bénéfique pour la mémorisation de l'intonation et du rythme de la langue étrangère.

Enfin, un aspect fondamental de la communication dans la classe est le rôle de l'enseignant. Il doit pouvoir se mettre en retrait pour laisser ses élèves communiquer et s'exprimer, explique Robinson (2006) : « Trop souvent, celui-ci reste en position centrale et fait circuler la parole par lui ». Il fait ici référence à la communication triangulaire.

La langue dans laquelle s'exprime l'enseignant est aussi capitale. Les élèves devant se retrouver en imprégnation, il convient donc de parler un maximum dans la langue étrangère, même si des phrases en français s'imposent pour certaines explications. Robinson (2006) rejoint les prescriptions d'Etienne concernant la langue maternelle et recommande d'utiliser des consignes courtes et simples accompagnées de gestes pour une meilleure compréhension, et ainsi éviter un recours trop fréquent au français. L'enseignant se doit d'utiliser une phonologie de qualité, afin d'avoir une capacité suffisante pour communiquer avec ses élèves, et ainsi faciliter les interactions.

3. Cadre méthodologique

3.1. Description du dispositif

Pour le déroulé du dispositif, j'ai mis en place dans ma classe deux groupes de travail. Un groupe travaille toute la séquence de manière traditionnelle, c'est à dire avec des flashcards, des écoutes, et des situations ludiques, et l'autre groupe utilise comme support de travail des jeux à règles. Les jeux sont divers, afin de garder la motivation des élèves tout au long de la séquence : bingo, mimes, memory, who is who etc.

Ce dispositif a duré deux séquences. La première séquence portait sur la famille, et a comporté 3 séances sans compter l'évaluation. La deuxième séquence portait sur la nourriture, avec 3 séances sans compter l'évaluation. J'ai choisi de faire durer ce dispositif sur deux séquences pour que chaque élève puisse essayer la méthode du jeu. Les groupes ont été inversés. Cela m'a permis alors de voir s'il était viable sur la totalité de mes élèves. J'ai fait également ce choix dans un souci d'égalité entre mes élèves.

Au cours de mes lectures diverses, je me suis rendu compte de l'importance de la ritualisation. C'est pourquoi tous les matins depuis Janvier 2017, les élèves font la date et la météo en anglais, en plus du décompte qui est pratiqué dans la classe depuis le début de l'année scolaire. Les rituels sont en effet propices aux apprentissages.

Nous avons également dans notre classe une mascotte répondant au prénom de Jack. C'est un koala en voyage qui est arrivé en France en Janvier. Il ne comprend que l'anglais. Il me permet de lancer des séquences et oblige les élèves à poser des questions en anglais. Il est également un outil motivant dans la classe.

J'émetts les hypothèses suivantes quant à ce dispositif :

- Une plus grande motivation grâce au jeu
- Un dépassement de l'égocentrisme des élèves par le travail en équipe et la socialisation
- Un dépassement des éventuels blocages que peut poser une communication triangulaire passant par l'enseignant : peur de se tromper, de mal dire, etc.
- Des élèves plus actifs et plus investis dans les activités
- Une communication accrue entre les élèves qui jouent, même si celle-ci sera certainement parfois en français
- Un apprentissage tourné autour de la découverte et du partage grâce aux jeux à règles

Ce dispositif me fait également soulever diverses questions :

- Les élèves vont-ils faire la différence entre apprentissage et distraction ?
- Les jeux sont-ils suffisants en matière d'apprentissage du vocabulaire ?
- A quel point ce dispositif est-il contraignant pour l'enseignant ?

3.2. Objectifs

Grâce à mon dispositif, j'espère développer ou continuer de faire progresser mes élèves dans les compétences langagières orales suivantes :

- Faire des phrases courtes : les élèves commencent en milieu d'année à faire des phrases simples concernant le quotidien. Pour l'instant, ils savent saluer et se présenter. Je souhaiterais donc développer un peu plus cette

compétence afin qu'ils soient capables de prononcer d'autres phrases, telles que la description physique, dire quels vêtements ils portent, comment ils se sentent, présenter quelqu'un d'autre, exprimer leurs goûts, etc.

- Être capable de participer à une courte conversation : c'est la compétence qui me semble être la plus difficile à franchir pour un élève à cause de la barrière de la langue et la peur du ridicule. C'est majoritairement cette compétence, aujourd'hui inexistante chez mes élèves, que je vais chercher à développer par mon dispositif. Ils commenceront peut-être ainsi à parler de manière plus spontanée et naturelle dans la langue anglaise.
- Être capable d'abandonner de plus en plus la langue maternelle pour laisser place à l'anglais.
- Être capable de poser des questions en anglais et d'y répondre en anglais.

En dehors du dispositif, nous travaillons la répétition et l'imitation de mots : les élèves doivent répéter le plus fidèlement possible les mots dits. Nous faisons également des exercices de phonologie durant lesquels les élèves doivent être à l'écoute des différentes sonorités de la langue. Nous travaillons ces deux compétences depuis le début de l'année et je souhaite les poursuivre avec le dispositif mis en place. En effet, ces deux exercices comportent des intérêts langagiers importants.

3.3. Méthodologie

Pour répondre au questionnement de ce mémoire, la méthodologie privilégiée a été la méthodologie expérimentale. En effet, j'ai souhaité savoir si le jeu avait un impact sur la communication entre les élèves. Il fallait donc que je réalise les tests en classe de manière concrète.

J'ai distribué avant le début du protocole un questionnaire à mes élèves (Annexe n°1) pour recueillir leurs représentations sur la langue anglaise et sur leur pratique, leurs difficultés, leurs atouts.

J'ai également mis en place un petit questionnaire d'auto-observation à remplir après chaque séance (annexe n°2), de manière différée, par les deux groupes d'élèves. Cela m'a permis d'avoir leurs impressions quant à leur attitude pendant la classe. J'ai filmé mes élèves pour les aider à remplir ce questionnaire. Leurs pairs ont également pu les aider dans le remplissage de ce questionnaire.

3.4. Description des séquences

Le dispositif s'est articulé autour de deux séquences distinctes, durant lesquelles les élèves étaient divisés en deux groupes : un groupe de joueurs et un groupe suivant la méthode traditionnelle. Chaque groupe a eu l'occasion de travailler les deux méthodes au cours de ces séquences.

3.4.1. Séquence 1 : Family

Cette séquence s'est déroulée sur 3 séances. Pour me faciliter la gestion des deux groupes, je me suis laissé la possibilité de faire la séance en différé pour chaque groupe. Ainsi, un groupe était en autonomie d'écriture pendant que j'expliquais et animais la séance d'anglais à l'autre groupe. La classe entière était réunie quand le deuxième groupe avait terminé la séance.

Objectifs de séquence	Capacités langagières	Structures	Vocabulaire
° Présenter les différents membres de la famille ° Parler de la famille	° Comprendre, réagir et parler en interaction orale ° Présenter quelqu'un	° Who is this ? ° This is ... ? ° What is her / his name? (réinvestissement)	° Grandfather ° Grandmother ° Father ° Mother ° Brother ° Sister

Comme il a été dit précédemment, nous disposons d'une mascotte, Jack le Koala australien, qui a servi de lanceur.

Ce début de séquence est le même pour les deux groupes. Une photo de la famille de Jack (Annexe n°4) est projetée grâce au TBI. S'en suit un court dialogue entre Jack et moi.

"Hello everyone! (Bonjour tout le monde!)"

- *Hello Jack! What is this on the blackboard? (Bonjour Jack. Qu'est-ce que c'est que ça, sur le tableau ?)*
- *This is my family! (C'est ma famille!)*
- *Oh Jack, this is great. Who are they? (Oh Jack, c'est super. Qui sont-ils?)*
- *You have my grandfather Max and my grandmother Vicky. These are my parents, John is my father, Lily is my mother. And this is my sister Kelly, and there you have my brother Tom. And here, it's me." (Vous avez mon grand-*

père Max et ma grand-mère Vicky. Eux, ce sont mes parents, John est mon père, Lily est ma mère. Et elle, c'est ma sœur Kelly, et là vous avez mon frère Tom. Et ici, c'est moi.

	Groupe 1 : joueurs	Groupe 2 : non-joueurs
Séance 1 20 min	<p><u>Jeu des paires (Annexe n°5)</u></p> <p>Les élèves vont jouer au jeu des paires : il s'agit de demander à un camarade quelle carte il a dans les mains. Ainsi, les élèves vont pouvoir retrouver ceux qui ont la même carte qu'eux et former une paire. Le but est de retrouver sa paire le plus rapidement possible. Si un élève regarde la carte sans demander, il est éliminé. Les élèves font plusieurs fois le jeu en changeant de carte. Comme ils sont 10, il y a deux intrus.</p> <p>Le jeu est ensuite transformé en memory et se joue par trois. Pour gagner la paire, il faut être capable de dire quels membres de la famille sont retournés.</p>	<p>La séance débute par une élucidation et une répétition du vocabulaire. La photo de famille est cachée, et les élèves doivent essayer de dire les mots qu'ils ont retenu.</p> <p>La photo de famille est ensuite réaffichée, et l'enseignant demande aux élèves : show me the grandmother, the grandfather, etc. Chaque élève passe 1 fois.</p> <p>Ensuite, les élèves font l'exercice entre eux et demandent à leurs camarades de leur montrer les personnages.</p> <p>En fin de séance, les élèves doivent rappeler tous les membres dont ils se souviennent.</p>
Séance 2 30 à 40 min	<p><u>Jeu du bingo (Annexe n°6)</u></p> <p>Le principe du bingo est simple : Il faut jouer à trois ou quatre et les élèves disposent chacun d'un carton différent avec des personnages dessus.</p> <p>Un des trois joueurs va piocher dans un sachet les personnages un par un et dire à voix haute de qui il s'agit. Si les deux autres ont ce personnage sur leur carton, ils le barrent.</p>	<p>Un rebrassage du vocabulaire est effectué : d'abord, les élèves doivent essayer de donner les membres dont ils se souviennent, puis on utilise des flashcards (agrandissement du jeu des paires).</p> <p>Puis, demander aux élèves de mettre les cartes dans l'ordre, du plus jeune au plus âgé au tableau, chacun son tour. Ils doivent donner le vocabulaire en même temps.</p>

	<p>Le premier à avoir fini son carton a gagné. Les rôles changent.</p> <p>La séance se termine quand tout le monde a pu faire le rôle du piocheur une fois.</p>	<p>La séance se clôture par un « who is missing ? » : l'enseignant affiche les cartes en enlevant une à chaque fois. Les élèves doivent dire quel membre manque.</p>
<p>Séance 3</p> <p>30 à 40 min</p>	<p><u>Jeu who is who? (Annexe n°7)</u></p> <p>Ce jeu se joue à deux. Chaque élève dispose d'un carton avec les membres de la famille de Jack, et une pioche de cartes. Les deux joueurs piochent une carte. Le but est de deviner la carte de l'autre en posant des questions sur ses caractéristiques : fille ou garçon, jeune ou vieux, quels vêtements porte-t-il ? (Tout ce vocabulaire fait partie des acquis des élèves). Le gagnant est celui qui trouve le personnage en premier.</p>	<p>Un rebrassage du vocabulaire est effectué par les élèves.</p> <p>Puis, écoute de « the family song » chantée par l'enseignant : “<i>My mother and my father and my grandmother. My grandfather, and my brother and me. My mother and my father and my sister. My grandfather, my brother and me. Grandmother, grandfather, my brother, my sister and me and me. Grandmother, grandfather, my brother, my sister and me.</i>”</p> <p>Des cartes représentant les membres de la famille de Jack sont distribuées ensuite aux élèves. Quand ils entendront le nom du personnage dans la chanson, ils devront se lever. La séance se termine par un memory.</p>

Pour l'évaluation en séance 4, les élèves ont dû coller le personnage dans la bonne case indiquée par l'enseignant. Le personnage est donné à haute voix pour pallier les problèmes de lecture. L'évaluation était commune aux deux groupes. Ils sont en effet censés, en termes d'apprentissages, avoir les mêmes connaissances malgré les deux méthodes différentes.

3.4.2. Séquence 2 : Food

Cette séquence s'est déroulée sur 3 séances. Comme pour la séquence précédente, je me suis autorisé de faire la séance en différé pour chaque groupe, avec un regroupement en fin de séances pour la phonologie.

Objectifs de séquence	Capacités langagières	Structures	Vocabulaire
<ul style="list-style-type: none"> ° Connaître quelques aliments du quotidien ° Exprimer ses goûts 	<ul style="list-style-type: none"> ° Comprendre, réagir et parler en interaction orale ° Dire ce que nous aimons ou non 	<ul style="list-style-type: none"> ° I like / I dislike ° Do you like...? 	<ul style="list-style-type: none"> ° Vegetables : carrot, tomato, cucumber, pepper, onion, mushroom ° Meat : ham, chicken ° Fruit : orange, cherry, strawberry, apple, banana, apricot ° Fish, egg, cheese ° Pasta, rice, potato

	Groupe 1 : joueurs	Groupe 2 : non-joueurs
<p>Séance 1</p> <p>20 min</p>	<p><u>Memory (Annexe n°9)</u></p> <p>Les élèves vont jouer au memory: Ce jeu se joue à trois. Pour gagner la paire, il faut être capable de dire quels membres de la famille sont retournés.</p> <p>Ce jeu peut être ensuite transformé en jeu des paires : il s'agit de demander à un camarade quelle carte il a dans les mains. Ainsi, les élèves vont pouvoir retrouver ceux qui ont la même carte qu'eux et former une paire. Le but est de retrouver sa paire le plus rapidement possible.</p>	<p>La séance débute par une élucidation et une répétition du vocabulaire à l'aide de flashcards. Les élèves doivent essayer de dire les mots qu'ils ont retenu.</p> <p>Les flashcards sont ensuite affichées, et l'enseignant demande aux élèves : show me the potatoe, the tomatoe, etc. Chaque élève passe 1 fois.</p> <p>Ensuite, les élèves font l'exercice entre eux et demandent à leurs camarades de leur montrer les aliments</p> <p>En fin de séance, les élèves doivent rappeler tous les mots dont ils se souviennent.</p>
<p>Séance 2</p>	<p><u>Jeu du bingo (Annexe n°10)</u></p> <p>Le principe du bingo est simple : Il faut jouer par trois ou quatre et les élèves disposent chacun d'un carton différent avec des aliments dessus.</p>	<p>Un rebrassage du vocabulaire est effectué : d'abord, les élèves doivent essayer de donner les mots dont ils se souviennent, puis on utilise les flashcards.</p>

<p>30 à 40 min</p>	<p>Un des trois joueurs va piocher dans un sachet les aliments un par un et dire à voix haute de quoi il s'agit. Si les deux autres ont cet aliment sur leur carton, ils le barrent. Le premier à avoir fini son carton a gagné. Les rôles changent. La séance se termine quand tout le monde a pu faire le rôle du piocheur une fois.</p>	<p>Puis, demander aux élèves de classer les cartes en fonction du type d'aliment (vegetables ensemble, fruit ensemble, etc.) chacun leur tour. Ils doivent donner le vocabulaire en même temps. La séance se clôture par un « what is missing ? » : l'enseignant affiche les cartes en enlevant une à chaque fois. Les élèves doivent dire quel aliment manque dans chaque famille.</p>
<p>Séance 3 30 à 40 min</p>	<p><u>Jeu grocery (Annexe n°11)</u> Ce jeu se joue à deux. Il correspond au jeu de la marchande. Un élève aura le rôle de la marchande, l'autre le rôle de l'acheteur. La marchande va proposer à l'acheteur des produits. S'il les aime, (I like...) il les achète. S'il ne les aime pas (I dislike...), il ne les achète pas. Ce jeu se joue avec de la monnaie afin de faire réviser les nombres en anglais et travailler transversalement les mathématiques.</p>	<p>Un rebrassage du vocabulaire est effectué par les élèves. Puis, écoute de la comptine « food » chantée par l'enseignant : <i>“I like carrot, but I dislike cheese. I like ham but I dislike cucumber. I like tomato but I dislike strawberry. I like apricot but I dislike apple. I like banana but I dislike mushroom. I like orange and I like pepper. I dislike cherry and I dislike fish. I like, I like, I like. I dislike, I dislike, I dislike.”</i> Des cartes représentant les aliments sont distribuées ensuite aux élèves. Quand ils entendront le nom du personnage dans la chanson, ils devront se lever. Les élèves s'expriment ensuite sur leurs goûts. L'enseignant leur demande en montrant un aliment : <i>do you like ... ?</i> La séance se termine par un memory.</p>

Pendant l'évaluation en séance 4, les élèves ont dû colorier de la bonne couleur l'aliment donné par l'enseignant.

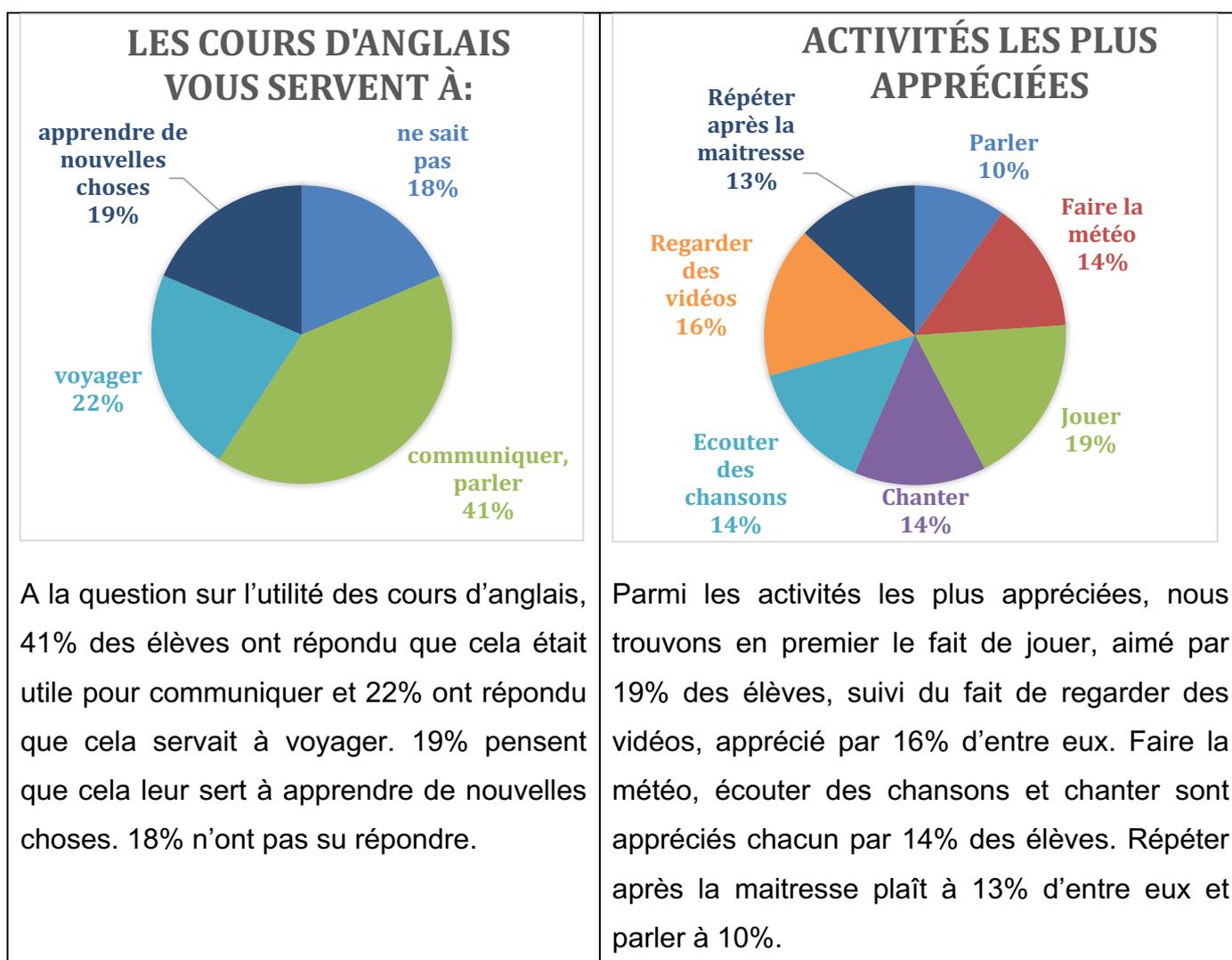
L'enseignant a ensuite donné le nom de deux aliments : un qu'il aime et un qu'il n'aime pas. Les élèves ont dû coller ces deux aliments au bon endroit, sous « I like » ou sous « I dislike ».

L'évaluation était commune aux deux groupes. Ils sont en effet censés, en termes d'apprentissages, avoir les mêmes connaissances malgré les deux méthodes différentes.

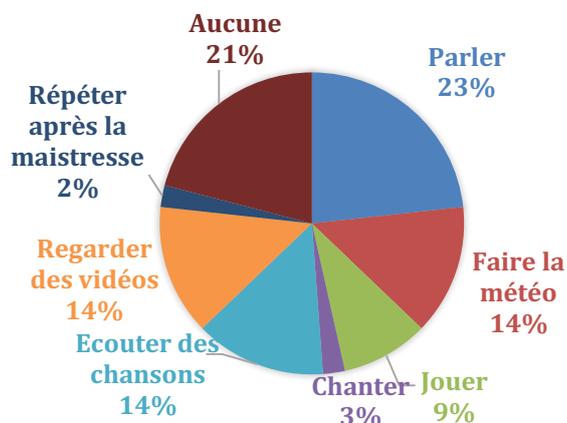
4. Résultats, analyse et discussion

4.1. Données et résultats

Les élèves ont répondu à un questionnaire (Annexe n°1). Leurs réponses se trouvent ci-dessous.

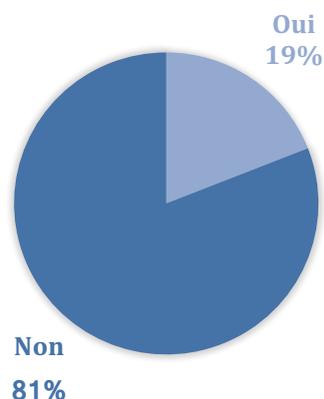


ACTIVITÉS NON APPRÉCIÉES



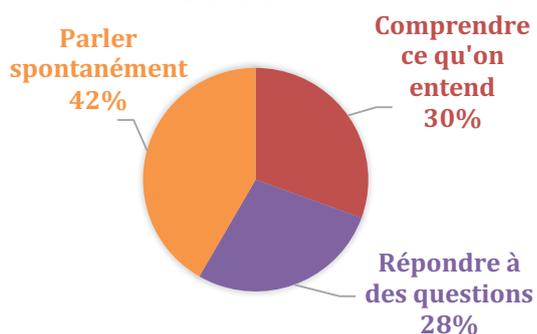
Parmi les activités les moins appréciées, nous trouvons le fait de parler par 23% des élèves, suivi du fait de regarder des vidéos, d'écouter des chansons et de faire la météo, chacun peu appréciés par 14% d'entre eux. Jouer est peu aimé de 9% de élèves, chanter de 3% et répéter après la maitresse de 2%. 21% des élèves affirment ne pas moins aimer d'activités particulières.

AIMES-TU PARLER ANGLAIS?



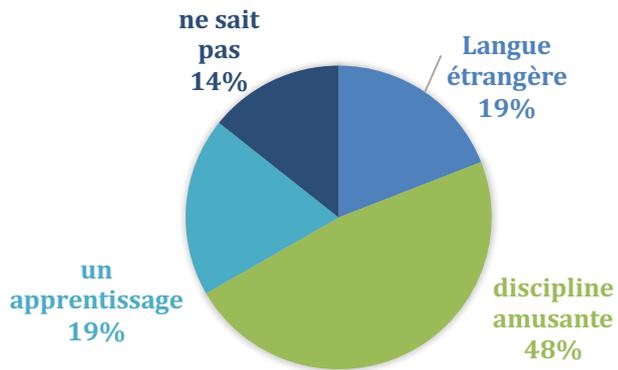
19% des élèves affirment aimer parler anglais contre 81% qui disent ne pas aimer.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE LA PLUS COMPLEXE



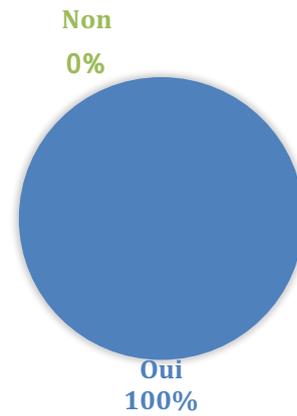
L'activité langagière qui est la plus complexe pour 42% des élèves est de parler spontanément, suivie du fait de comprendre ce qui est entendu, difficile pour 30% des élèves. Enfin, répondre à des questions pose problème à 28% d'entre eux.

L'ANGLAIS, C'EST QUOI?



A la question de ce que pouvait être l'anglais, 48% des élèves ont répondu que pour eux, c'était une discipline amusante. 19% d'entre eux ont respectivement répondu un apprentissage et une langue étrangère. 14% n'ont pas su répondre.

AIMES-TU L'ANGLAIS?



La totalité des élèves de la classe a répondu aimer l'anglais.

Les tableaux qui suivent concernent la grille d'auto-observation (Annexe n°2) que les élèves ont remplie durant la séquence Family.

Résultats du groupe de joueurs (10 élèves) pour la séquence 1

Séance 1 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé à l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	70 %	40 %	50 %	60 %	50 %
Non	0 %	0 %	20 %	40 %	10 %	20 %
Un peu	0%	30 %	40 %	10 %	30 %	30 %

Séance 2 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé à l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	80 %	60 %	60 %	70 %	20 %
Non	0 %	0 %	10 %	10 %	0 %	20 %
Un peu	0%	20 %	30 %	30 %	30 %	60 %

Séance 3 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé à l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	90 %	80 %	80 %	70 %	10 %
Non	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	30 %
Un peu	0%	10 %	20 %	20 %	30 %	60 %

Le groupe de joueurs a respecté les consignes toute la durée des séances.

Pendant la séance 1, 70% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 30% estimant n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 40% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 20% pensent que non, et 40% pensent avoir peu parlé. Alors que 50% d'élèves se sentent capables de poser une question, 40% ne s'en sentent pas capables. 10% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 60% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 30% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations. 50% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 30% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 20% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Lors de la séance 2, 80% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 20% estimant n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de

parole, 60% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 10% pensent que non, et 30% pensent avoir peu parlé. Alors que 60% d'élèves se sentent capables de poser une question, 10% ne s'en sentent pas capables. 30% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 70% s'en sentent capables et 30% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

20% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 60% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 20% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Au cours de la séance 3, 90% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 80% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité et 20% pensent avoir peu parlé. Alors que 80% d'élèves se sentent capables de poser une question, 20% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 70% s'en sentent capables, et 30% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

10% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 60% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 30% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Résultats du groupe de non-joueurs (11 élèves) pour la séquence 1

NB : un élève a été absent à chaque séance

Séance 1 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	70 %	10 %	20 %	60 %	80 %
Non	0 %	10 %	50 %	40 %	10 %	0 %
Un peu	0 %	20 %	40 %	40 %	30 %	20 %

Séance 2 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	80 %	10 %	40 %	80 %	30 %
Non	0 %	10 %	20 %	10 %	10 %	30 %
Un peu	0 %	10 %	70 %	50 %	10 %	40 %

Séance 3 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	90 %	40 %	50 %	80 %	20 %
Non	0 %	0 %	10 %	0 %	10 %	40 %
Un peu	0 %	10 %	50 %	50 %	10 %	40 %

Le groupe de non-joueurs a respecté les consignes toute la durée des séances.

Pendant la séance 1, 70% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir pas participé. 20% d'entre eux pensent n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 10% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 20% pensent que non, et 70% pensent avoir peu parlé. Alors que 20% d'élèves se sentent capables de poser une question, 40% ne s'en sentent pas capables. 40% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 60% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 30% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

80% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance et 20% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français.

Lors de la séance 2, 80% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir pas participé et 10% pensant n'avoir participé

qu'un peu. Concernant la prise de parole, 10% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 20% pensent que non, et 70% pensent avoir peu parlé. Alors que 40% d'élèves se sentent capables de poser une question, 10% ne s'en sentent pas capables. 50% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 80% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 10% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

30% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 40% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 30% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Au cours de la séance 3, 90% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 40% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité et 10% pensent n'avoir pas parlé et 50% estiment avoir peu parlé. Alors que 50% d'élèves se sentent capables de poser une question, 50% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 80% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 10% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

20% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 40% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 40% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Les tableaux qui suivent concernent l'auto-observation que les élèves ont effectuée concernant leur attitude durant la séquence Food.

Résultats du groupe de joueurs (11 élèves) pour la séquence 2

NB : un élève a été absent à chaque séance

Séance 1 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	70 %	40 %	50 %	60 %	50 %
Non	0 %	10 %	30 %	30 %	20 %	20 %
Un peu	0 %	20 %	30 %	20 %	20 %	30 %

Séance 2 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	70 %	50 %	60 %	70 %	30 %
Non	0 %	0 %	10 %	10 %	10 %	40 %
Un peu	0 %	30 %	40 %	30 %	20 %	30 %

Séance 3 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	90 %	80%	80 %	70 %	10 %
Non	0 %	0 %	10 %	10 %	0 %	30 %
Un peu	0 %	10 %	10 %	10 %	30 %	60 %

Le groupe de joueurs a respecté les consignes toute la durée des séances.

Pendant la séance 1, 70% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir participé qu'un peu et 20% disant n'avoir pas participé. Concernant la prise de parole, 40% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 30% pensent que non, et 30% pensent avoir peu parlé. Alors que 50% d'élèves se sentent capables de poser une question, 30% ne s'en sentent pas capables. 20% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 60% s'en sentent capables, 20% ne s'en sentent pas capables et 20% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

50% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 30% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 20% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Lors de la séance 2, 70% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 30% estimant n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 50% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 10% pensent que non, et 40% pensent avoir peu parlé. Alors que 60% d'élèves se sentent capables de poser une question, 10% ne s'en sentent pas capables. 30% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 70% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 20% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations. 30% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 30% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 40% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Au cours de la séance 3, 90% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 80% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 10% disent ne pas avoir parlé et 10% pensent avoir peu parlé. Alors que 80% d'élèves se sentent capables de poser une question, 10% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances et 10% ne s'en sentent pas capables. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 70% s'en sentent capables, et 30% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

10% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 60% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un recours au français et 30% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Résultats du groupe de non-joueurs (10 élèves) pour la séquence 2

Séance 1 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	60 %	20 %	30 %	60 %	70 %
Non	0 %	10 %	30 %	30 %	20 %	10 %
Un peu	0 %	30 %	50 %	40 %	20 %	20 %

Séance 2 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	70 %	40 %	40 %	70 %	50 %
Non	0 %	10 %	20 %	20 %	10 %	10 %
Un peu	0 %	20 %	40 %	40 %	20 %	40 %

Séance 3 :

	J'ai respecté la consigne	J'ai participé pendant l'activité	J'ai pris la parole	Je suis capable de poser une question	Je suis capable de répondre à une question	J'ai parlé français
Oui	100 %	80 %	60 %	60 %	80 %	20 %
Non	0 %	10 %	10 %	0 %	10 %	30 %
Un peu	0 %	10 %	30 %	40 %	10 %	50 %

Le groupe de non-joueurs a respecté les consignes toute la durée des séances.

Pendant la séance 1, 60% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir pas participé. 30% d'entre eux pensent n'avoir participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 20% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 30% pensent que non, et 50% pensent avoir peu parlé. Alors que 30% d'élèves se sentent capables de poser une question, 30% ne s'en sentent pas capables. 40% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 60% s'en sentent capables, 20% ne s'en sentent pas capables et 20% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

70% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 10% disent ne pas en avoir eu besoin et 20% estiment n'avoir eu que peu besoin de retours vers le français.

Lors de la séance 2, 70% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir pas participé et 20% pensant n'avoir participé

qu'un peu. Concernant la prise de parole, 40% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité, 20% pensent que non, et 40% pensent avoir peu parlé. Alors que 40% d'élèves se sentent capables de poser une question, 20% ne s'en sentent pas capables. 40% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 70% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 20% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

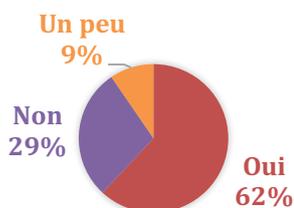
50% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 40% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un retour vers le français et 10% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

Au cours de la séance 3, 80% des élèves de ce groupe disent avoir participé à l'activité, contre 10% estimant n'avoir pas participé et 10% n'ayant participé qu'un peu. Concernant la prise de parole, 60% des élèves pensent avoir pris la parole pendant l'activité et 10% pensent n'avoir pas parlé et 30% estiment avoir peu parlé. Alors que 60% d'élèves se sentent capables de poser une question, 40% ne sont pas convaincus d'en être capables en toutes circonstances. A l'inverse, quand il s'agit de répondre à une question, 80% s'en sentent capables, 10% ne s'en sentent pas capables et 10% pensent pouvoir répondre seulement dans certaines situations.

20% des élèves ont eu un recours au français pendant la séance, 40% estiment n'avoir eu que peu besoin d'un retour vers le français et 10% disent ne pas avoir eu besoin de parler français.

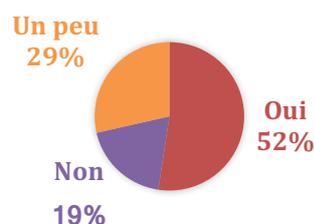
Les élèves ont répondu à un questionnaire à la fin des séquences (Annexe 3), afin que je puisse évaluer leur évolution suite à ce dispositif. Les résultats sont les suivants :

A VU DES PROGRÈS EN ANGLAIS

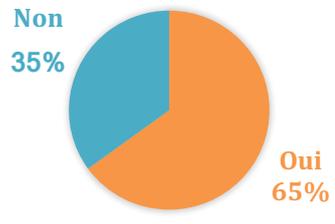
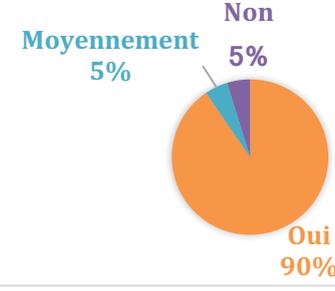


Après les deux séquences du dispositif, 62% des élèves estiment avoir fait des progrès significatifs

PARLER ANGLAIS EST PLUS FACILE QU'AVANT



A la fin du dispositif, 52% des élèves trouvent plus aisé de parler anglais, 29% d'entre y

<p>en anglais, 9% pensent en avoir fait un peu et 29% ne pensent pas en avoir fait.</p>	<p>parviennent un peu plus qu'auparavant, et 19% se trouvent toujours en difficultés.</p>
<p style="text-align: center;">J'AIME PARLER ANGLAIS</p>  <p>A la suite de ce dispositif, 65% des élèves ont affirmé aimer parler anglais contre 35% n'appréciant pas parler anglais.</p>	<p style="text-align: center;">J'AI APPRÉCIÉ D'APPRENDRE EN JOUANT</p>  <p>90% des élèves ont apprécié le fait d'apprendre en jouant. 5% d'entre eux sont plus partagés et n'ont que moyennement apprécié. 5% préfèrent la méthode traditionnelle, plus variée.</p>

4.2. Analyse et discussion

Suite aux réponses de mes élèves au questionnaire de début de dispositif (Annexe n°1), j'en suis arrivée à diverses conclusions.

Tout d'abord, comme on peut le voir dans les résultats, il est intéressant de noter qu'une majorité d'élèves n'a pas conscience que l'anglais est une langue étrangère, puisque seulement 19% l'ont identifiée comme telle lors du questionnaire. 48% d'entre eux voient cette langue comme une discipline amusante. Ce résultat est probablement dû au fait que beaucoup d'entre eux ont découvert l'anglais pour la première fois cette année. Cette classe n'en a pas fait en CP.

Il est intéressant de noter que même si la totalité des élèves n'a pas saisi en premier lieu que l'anglais était une langue étrangère, ils ont cependant compris à 41% quel était l'enjeu de l'anglais : communiquer. 22% d'entre eux ont également précisé que cette langue était utile pour voyager. Ces chiffres sont très intéressants, puisqu'ils révèlent que plus de la moitié des élèves sont déjà conscients que ce qu'ils apprennent à l'école est fait pour leur servir dans leur vie extérieure.

Quand nous regardons les activités les plus appréciées des élèves, nous pouvons noter que les jeux se démarquent légèrement des autres activités : ils sont préférés à 19% contre une moyenne de 14% pour les autres activités. L'autre activité qui ressort dans ce graphique est le fait de parler : seuls 10% des élèves apprécient

cette activité. Si à l'inverse nous regardons les activités les moins appréciées, nous pouvons voir que parler a été choisi par 23% des élèves, soit le chiffre le plus haut de ce graphique. Il en ressort donc clairement que le fait de parler pose un problème dans cette classe, et que le dispositif mis en place trouve tout son intérêt. Les deux graphiques restants ne viennent que confirmer ce constat : 81% des élèves évoquent qu'ils n'aiment pas parler anglais et c'est également l'activité langagière la plus difficile pour 42% d'entre eux.

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats du dispositif, en nous appuyant sur les auto-observations des élèves quant à leur attitude et pratiques lors des séquences. Il me semble pertinent de comparer les deux groupes d'élèves.

Il avait été émis comme hypothèse que les élèves seraient plus motivés à participer aux activités de jeu qu'aux activités traditionnelles. Or, si nous regardons les résultats, nous pouvons remarquer que les élèves ont estimé une participation similaire malgré une façon de travailler différente. Il est donc possible de supposer que l'anglais à lui seul est une discipline motivante et appréciée des élèves. Cela est d'ailleurs confirmé par la réponse 3 du questionnaire de départ dans laquelle les élèves ont dit à 100% qu'ils appréciaient la discipline. L'aspect ludique de l'anglais semble donc suffisant pour avoir une bonne implication en classe.

Ce fort taux de participation aux activités permet de supposer que le groupe de joueurs a su travailler et collaborer en équipe. Les jeux ne pouvaient se jouer qu'à plusieurs, et cela n'a pas posé de problèmes de participation.

Concernant la prise de parole, les résultats de la première séquence présentent des écarts importants : le groupe de joueurs a un taux de prise de parole pendant les activités passant de 40% à 80% entre la première et la dernière séance contre 10% à 40% pour le groupe suivant la méthode traditionnelle. Ces derniers ont pourtant tous pris la parole au moins une fois à chaque séance, pourtant 50% en séance 1, 20% en séance 2 et 10% en séance 3 estiment ne pas avoir pris la parole.

Cet écart peut s'expliquer par diverses raisons :

- Les jeux proposés impliquent nécessairement des échanges : le choix du jeu est donc fondamental
- Le groupe restant sur la méthode traditionnelle s'appuie trop sur une communication triangulaire et pense qu'il ne s'agit pas d'une vraie prise de parole si celle-ci passe par l'enseignant

- L'enseignant ne se met pas assez en retrait pour obliger les élèves à communiquer entre eux

Les jeux sont alors un bon moyen de réunir ces 3 facteurs afin de mettre tous les élèves en situation communicative.

Les hypothèses selon lesquelles le jeu permet un dépassement des blocages que peut poser une communication triangulaire et qu'il accroît la communication entre les élèves sont alors vérifiées. Nous pouvons également le voir dans l'annexe 8, qui représente une conversation entre deux élèves : elles communiquent, même si elles ont parfois besoin d'avoir recours au français, s'entraident, et se servent chacune de ce qu'elles savent dire pour enrichir au maximum leur conversation.

Ces résultats démontrent aussi une baisse dans chaque groupe du recours au français. Même si le recours au français est plus élevé dans le groupe de non-joueurs, ces résultats sont encourageants. Il est, de toute manière, difficile de penser que des élèves de CE1, débutant l'anglais, seraient capables d'abandonner entièrement leur langue maternelle. Il leur manque en effet encore du bagage lexical.

Ce manque de lexique expliquerait par ailleurs les pourcentages des réponses concernant la capacité à poser et à répondre à une question.

Les résultats de la deuxième séquence sont cohérents avec ceux de la première séquence. En effet, la participation aux activités reste élevée pour les deux groupes. La prise de parole quant à elle est toujours plus présente dans le groupe d'élèves travaillant sur les jeux. Cependant, il est intéressant de noter que la prise de parole du groupe ne jouant pas durant cette séquence est plus élevée que celle de l'autre groupe de non-joueurs lors de la première séquence. Ce résultat peut s'expliquer par trois raisons :

- Ce groupe comporte des élèves dynamiques de manière générale. Ils présentent donc moins de blocages face à la prise de parole.
- Ce groupe comporte très peu d'élèves en difficulté. Ils ont donc l'habitude de prendre la parole et ont moins peur de se tromper.
- Ce groupe a été le premier à travailler sur les jeux. La mise en place du dispositif a donc déjà pu débloquer les élèves au niveau communicationnel dans une langue étrangère.

Les résultats obtenus en fin de dispositif sont encourageants et assez significatifs sur son efficacité.

Tout d'abord, une majorité d'élèves pense avoir fait des progrès en anglais. Au regard des évaluations finales, le dispositif n'influe pas directement sur ces progrès, puisque le taux de réussite de chaque groupe a été très similaire. Ils progressent parce qu'ils s'investissent dans les diverses tâches.

En revanche, nous pouvons dire que le nombre d'élèves estimant qu'il est plus facile de parler anglais après ces séquences est satisfaisant. Alors que parler était un problème pour 42% d'entre eux avant la mise en place de ce protocole, 56% des élèves trouvent cette tâche plus aisée à la fin.

Grâce aux jeux, la tendance de ne pas aimer parler anglais dans cette classe s'est quasiment inversée. Il reste cependant des élèves réticents à la tâche. Ces élèves sont plutôt timides, réservés, et bloqués par le fait de parler dans une langue inconnue. Ces élèves se sont montrés plus communicatifs en présence de l'enseignant. Ce dispositif est donc un outil intéressant, mais qui peut ne pas s'adapter à tous.

Nous pouvons voir cette méthode d'apprentissage comme agréable. Une très grande majorité de la classe a apprécié de travailler différemment. Cet engouement peut s'expliquer par divers arguments :

- Une impression de ne pas travailler
- Des élèves acteurs de leurs apprentissages
- Une motivation de gagner

Les élèves n'ayant pas ou peu aimé cette méthode ont expliqué qu'ils avaient besoin de la présence de l'enseignant, alors beaucoup en retrait, et qu'ils avaient peur d'apprendre en faisant des erreurs.

Ils ont également dit que jouer était agréable, mais que la méthode devenait monotone et qu'ils appréciaient beaucoup les autres activités proposées.

4.3. Limites et perspectives

Ce dispositif, bien que riche et intéressant, a présenté quelques limites. L'aspect culturel était absent, notamment à cause des jeux, or, c'est une des compétences des programmes. De ce fait, les apprentissages en perdent quelque peu leur sens.

La gestion de deux groupes en classe est une source de difficultés pour l'enseignant, qui lui ne peut se diviser. Il faut pouvoir proposer la séance en différé,

et ce n'est pas toujours réalisable. Le cas s'est posé lors de la séance 1 de la séquence 2.

La gestion du temps est également un facteur de difficulté. Les deux groupes doivent avoir un temps d'activité égal, ce qui n'est pas toujours évident. En effet, il faut prévoir des situations de relance si un groupe de joueurs finit bien plus tôt que les autres, pour éviter qu'il ne s'ennuie.

De plus, la préparation est très longue. Elle demande de créer et de concevoir les jeux, de les imprimer, les plastifier, les découper, d'en annoncer les règles en classe etc. Il est donc difficile et fatigant pour l'enseignant de proposer des jeux à chaque séance.

Les non-joueurs ont présenté de grands signes de frustration, qui ont été difficiles à contrôler.

Enfin, l'aspect plurilingue et interculturel est également absent de ce dispositif, or c'est une façon très intéressante de travailler en langues vivantes.

Grâce à ce dispositif, et après en avoir dégagé des limites, il est possible de s'ouvrir à de nouvelles perspectives vis-à-vis de l'enseignement, notamment celui des langues.

Il est fondamental tout d'abord de ne pas délaisser l'aspect culturel, qui est important lors d'un apprentissage de langue. La culture donne du sens aux apprentissages, et ainsi, les visées et le but d'une langue sont plus clairs.

Le jeu s'est révélé être un support très intéressant, que ce soit au niveau communicationnel qu'au niveau des apprentissages. Son utilisation a donc sa place en cours de langues, mais ne doit pas être la seule méthode de travail. Les moments d'échanges avec l'enseignant sont en effet également riches et importants pour les élèves. Ils ont montré tout au long du dispositif un besoin de me montrer leurs progrès, leurs efforts, leur participation, leur prise de parole, etc.

Par ailleurs, le jeu doit être étendu à d'autres disciplines : je l'utilise peu, certainement par manque d'assurance, mais ses bienfaits d'un point de vue des apprentissages sont visibles : les élèves font moins de blocages et ne sont pas sous une pression de réussite scolaire. Le socio-constructivisme est fort pendant ces temps de jeux (négociations, explications, entraide).

Il est également nécessaire d'engager une approche plurielle des langues : j'ai découvert ce concept au cours de mes lectures, et je dois trouver des dispositifs

permettant de confronter les langues entre elles pour une ouverture au monde (écoute de chansons pour enfants en plusieurs langues, apprendre à compter dans des langues différentes, etc.)

Il faut continuer de définir des compétences communicatives lors des séances de langues. Celles-ci étaient délaissées avant ce dispositif. C'est en effet le but principal de l'apprentissage d'une langue : être en mesure de communiquer avec des personnes étrangères, de voyager.

Il est également nécessaire de varier les supports de travail car cela plait aux élèves. Le dispositif s'est étendu seulement sur deux séquences, et quelques élèves commençaient à se lasser des jeux. Proposer des supports différents permet d'éviter la monotonie et de donner du sens aux apprentissages.

De plus, l'enseignant doit envisager de se laisser la possibilité de différer les séances de langues : cela permet de prendre le temps de laisser participer tout le monde et de porter plus d'intérêt aux élèves en difficulté. Cette méthode peut s'appliquer à d'autres disciplines dans le cadre de la différenciation.

L'auto-observation des élèves sur leur propre attitude après une activité est très formatrice. Elle prend du temps, mais elle leur permet de réfléchir à différents points : le respect des critères de réussite, se questionner sur leur propre pratique, et se remettre en question pour les séances suivantes. Nous avons remarqué par ailleurs sur les résultats des séquences, une évolution très positive et encourageante des élèves.

Enfin, le fait de proposer des séquences ludiques en langues (en dehors des jeux à règles) est fondamental. C'est grâce à toutes ces situations que les élèves présentent une motivation et un engouement dans l'apprentissage des langues. Il serait donc intéressant de l'étendre à d'autres disciplines, notamment les mathématiques et le français. Le TBI ou le vidéoprojecteur sont des supports de choix.

5. Conclusion

Le dispositif utilisé dans le cadre de ce mémoire m'a permis de me questionner sur l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire et notamment sur la communication entre les élèves.

La classe dans laquelle j'enseigne a été déterminante pour définir le choix de cette étude. En effet, dès les premières séances d'anglais, j'ai été étonnée par le

manque de communication et de participation orale de mes élèves. Ils participent et osent prendre la parole habituellement de façon importante. J'ai donc émis certaines hypothèses selon lesquelles le fait de les faire jouer, en étant moi-même en retrait, pourrait améliorer et faciliter la communication entre eux. Il a aussi été question de comprendre l'importance de la volonté de donner du plaisir aux élèves comme facteur de motivation et d'implication. Cependant, comme beaucoup d'études, celle-ci présente des limites, notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignant, la variété des supports, le manque d'aspect culturel et la perte du sens des apprentissages lors des jeux.

La mise en place d'une nouvelle séquence faisant appel à des supports plus variés, à des modalités de travail différentes et proposant une tâche finale bien définie, comme du jeu théâtral, pourrait permettre d'obtenir un meilleur équilibre entre communication et sens des apprentissages.

6. Annexes

ANNEXE 1 : questionnaire de départ distribué aux élèves

Questionnaire CE1

1) Pour moi l'anglais c'est :

2) Les cours d'anglais me servent :

3) Aimes-tu l'anglais ?

OUI

NON

4) Les activités que j'apprécie :

Faire la météo

Chanter

Répéter après la maitresse

Regarder des vidéos

Parler

Ecouter des chansons

Jouer

Toutes

5) Les activités que je n'apprécie pas :

Faire la météo

Chanter

Répéter après la maitresse

Regarder des vidéos

Parler

Ecouter des chansons

Jouer

Aucune

6) Ce que je trouve difficile à faire :

Parler

Comprendre ce qu'on me dit

Répondre aux questions

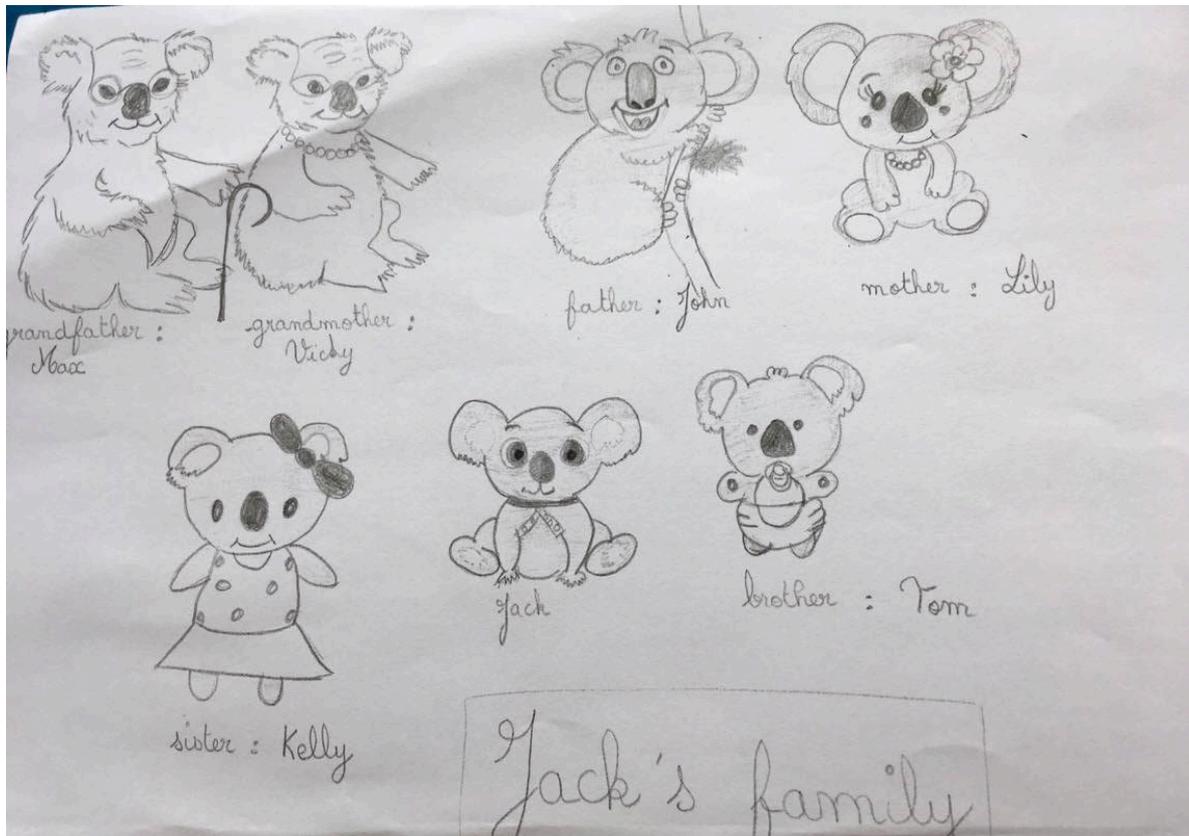
7) J'aime parler anglais :

OUI

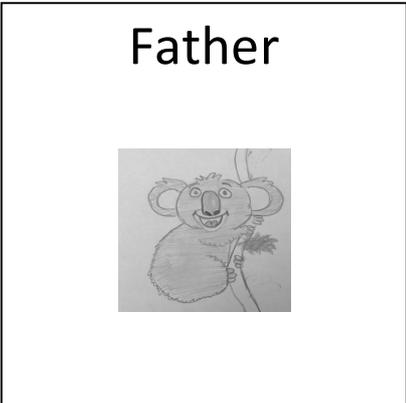
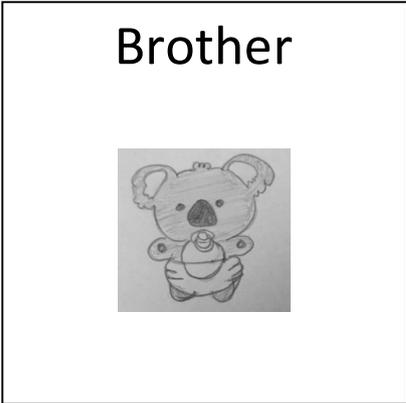
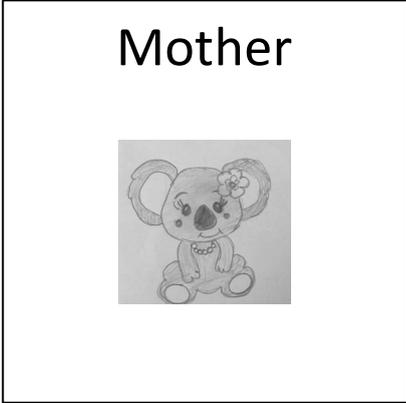
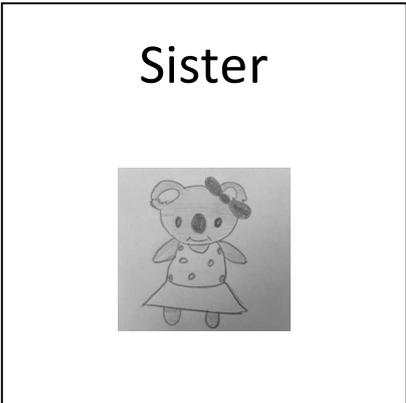
NON

Séquence FAMILY

ANNEXE 4 : Support de départ : la famille de notre mascotte Jack



ANNEXE 5 : Jeu 1 : jeu des paires transformable en memory (les cartes sont imprimées en double)



ANNEXE 6 : Jeu 2 : Family bingo (exemple de plaquette)

FAMILY BINGO	
<p>FATHER John</p>	 Jack
 Kelly	<p>MOTHER Lily</p>
<p>GRAND MOTHER Vicky</p>	 Tom

ANNEXE 7 : Jeu 3 : Who is who ?

Who is who ?	
 John	 Jack
 Kelly	 Lily
 Vicky	 Tom
 Max	

ANNEXE 8 : verbatimes d'un échange entre deux élèves lors du jeu des paires

Angela : « Who are you ? (puis souffle à sa camarade qui est bloquée) : I am

Cerise : - pourquoi I am ?

Angela : - parce que ça veut dire « je suis ».

Cerise : - Ah d'accord.

Angela : - Who are you ?

Cerise : - Donc, I am the sister.

Angela ne dit rien.

Cerise : - Ben, est-ce que tu as la même?

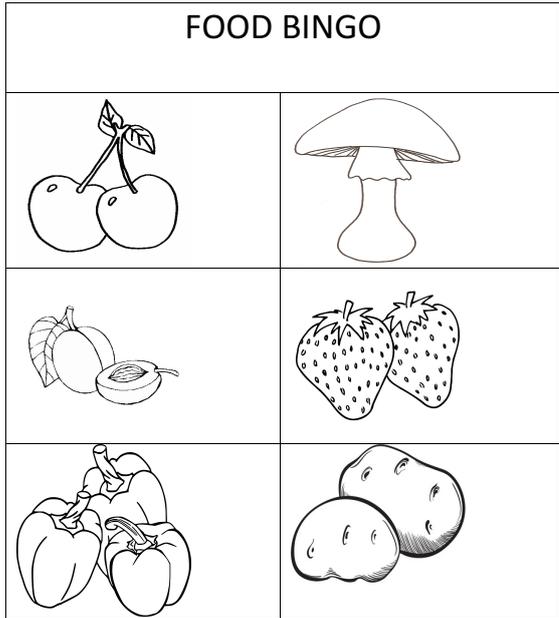
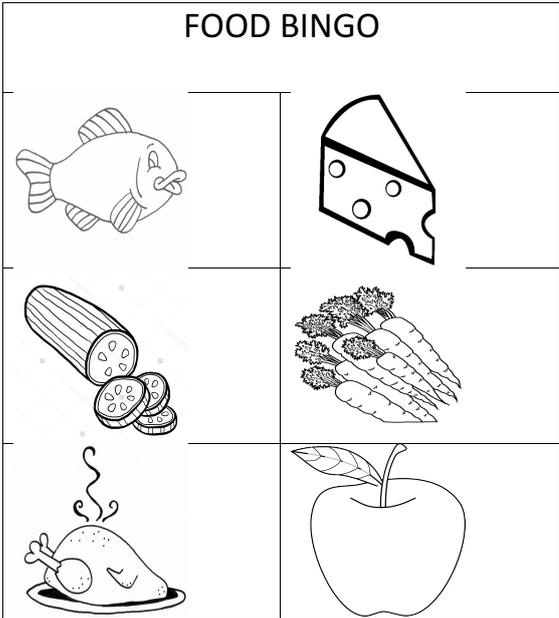
Angela : - Ah.. Euh, no, I am the brother. »

Séquence FOOD

ANNEXE 9 : Jeu 1 : memory

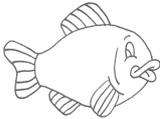


ANNEXE 10 : Jeu 2 : Bingo



ANNEXE 11 : Jeu 3 : Grocery

Products



fish



carrots



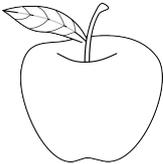
cheese



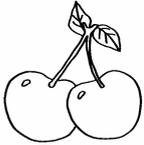
chicken



cucumber



apple



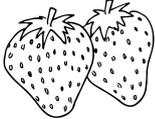
cherry



mushroom



apricot



strawberry

7. Bibliographie

Accardi, J. (2017, Avril). *Didactique des langues vivantes étrangères*. Communication présentée à l'ESPE d'Aix-Marseille Université, Aix-En-Provence.

Beucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en ELVE. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, N° 38.

Conseil de l'Europe C.E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Dausendschön-Gay, U. (2006). Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire. In M. Faraco (Ed), *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. (pp. 71-92). Aix-en-Provence : PUP.

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu – Jouer pour apprendre*. Paris – Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Etienne, D. (2011). *Enseigner les langues étrangères. Quels sont nos objectifs et nos priorités ?*. Bruxelles : De Boeck.

Fasquel, M.H. (2015). Création et podcasting en classe de langue : la collaboration au service de la communication. Compte rendu d'un projet en classe d'anglais. In D. Vigneron, D. Vandewoude & C. Pineira-Tresmontant (Eds), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. (pp. 115-124). Arras : Artois Presses Université.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère - Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette éducation.

Halté, J.F. & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.

Johnstone, R. (2002). *À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*. Repéré le : 10/12/2016.

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneFR.pdf>.

Kervran, M. (2014). Langues et conceptualisation : approche plurielle et intégrée des langues et disciplines à l'école primaire. In M. Leclère & J.P. Narcy-Combes (Eds), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*. (pp. 17-30). Paris : Riveneuve Editions.

Mayet-Albagnac, G. & Boyd, R. (2009). *Cup of tea – Cycle 2/CE1*. Paris: Hachette Education.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, B.O. Hors-série n°1 du 14 février 2002*.

Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008*.

Ministère de l'Education Nationale. (2012). *Cycle des apprentissages fondamentaux. Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. B.O. n°1 du 5 Janvier 2012*.

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Jouer et apprendre, site eduscol*. Repéré le 28/03/2017.

<http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Les jeux à règles, site eduscol*. Repéré le 28/03/2017

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, B.O. n°17 du 23 avril 2015*.

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Narcy-Combes, J.P. & Tardieu, C. & Bihan, J. & Aden, J. & Delasalle, D. & Larreya, P. & Raby, F. (2008). L'anglais à l'école élémentaire. *Les langues modernes – La revue de l'APLV, N°4*.

Patin, S. (2015). Examens nationaux et CECRL : recadrage. In D. Vigneron, D. Vandewoude & C. Pineira-Tresmontant (Eds), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. (pp. 127-140). Arras : Artois Presses Université.

Reuter, Y. (2016). Dispositifs, pratiques langagières et pédagogiques. In F. Montandon & C. Schelle (Eds), *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation*. (pp. 17-30). Condé-sur-Noireau : Tértraèdre.

Robinson, F. (2006). *Créer un climat favorable à la communication au sein de la classe*. Paris : Ellipses.

Résumé

L'enseignement des langues a mis du temps à trouver sa place à l'école primaire en France. Il n'aura été qu'une sensibilisation pendant longtemps mais les langues sont maintenant devenues un enseignement à part entière. Dans les programmes actuels, nous pouvons noter l'importance de l'oral et de l'aspect communicationnel lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le contexte de cette expérimentation a été le déclencheur de la recherche. La classe étudiée montrait un climat de confiance installé, des échanges nombreux entre tous les acteurs de la classe. Or, il est apparu que lors des séances d'anglais, la production orale et la communication étaient fortement réduites. Une question s'est alors posée : en quoi les jeux à règles peuvent-ils favoriser la communication en cours d'anglais des élèves de CE1 ? Pour tenter de répondre à cette question, les séquences mises en place ont fait intervenir des jeux à règles divers. Deux modalités de travail et leur impact sur la communication ont été étudiées et analysées. Enfin, la notion de plaisir a également été un aspect de cette étude.

Summary

Teaching languages took time to find its place within French primary school. For a long time, it has only been an awareness but languages have now become a teaching in its own rights. In current programs, we can notice the dominating character of oral and communicational skills, in particular during the first times of learning a new language.

The context of this experimentation was the trigger of the research. The class studied showed a climate of installed confidence, numerous exchanges between all the actors of the class. However, it appeared that during the English sessions, oral production and communication were greatly reduced. A question then arises: how can games encourage the communication of pupils in English? To try to answer this question, the sequences implemented have involved games with various rules. Two working methods and their impact on communication were studied and analyzed. Finally, the notion of pleasure has also been an aspect of this study.

MOTS-CLES : enseignement des langues – cycle 2 – CE1 – activités ludiques – jeux à règles – enseignement précoce des langues – communication