



HAL
open science

L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'anglais

Margaux Houset

► **To cite this version:**

Margaux Houset. L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'anglais. Education. 2018. dumas-01936808

HAL Id: dumas-01936808

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936808>

Submitted on 27 Nov 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Année universitaire 2017-2018

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'anglais

Présenté par Margaux Housset

Première partie rédigée en collaboration avec Yu-Jin Kim

Mémoire de M2 encadré par Anne-Marie Andrieux



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) HOUSET Margaux

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'anglais.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à TREPT ,
Le 11/05/2018

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) HOUSET Margaux

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'anglais.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à TREPT
Le 11/05/2018

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Remerciements :

Je tiens à remercier Mme Andrieux pour le suivi constructif ainsi que son aide apportée pour la réalisation de ce projet.

Je remercie aussi toute l'équipe pédagogique de l'École de Morestel qui a su m'encourager et me conseiller durant toute cette année.

Introduction :	7
Apprentissage de l'anglais par le jeu, mythe ou réalité ? :	8
1. Qu'est-ce que le jeu ?	8
1.1. Définition	8
1.2. Les différentes classifications du jeu	10
1.3. Les usages du jeu en classe.....	11
2. Quelle place pour le jeu ?	12
2.1. Dans les programmes du cycle 1... au cycle 3	12
2.1.1. La place du jeu dans les programmes du cycle 1	12
2.1.2. La place du jeu dans les programmes du cycle 2 et 3	13
2.2. Dans l'apprentissage des langues étrangères.....	13
2.2.1. L'éveil à la diversité linguistique par le jeu au cycle 1	13
2.2.2. L'apprentissage des langues étrangères par le jeu aux cycles 2 et 3.....	14
3. Nos hypothèses et intérêts de l'apprentissage par le jeu	15
3.1. Le jeu est une source de motivation.....	15
3.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?	15
3.1.2. Les sources de la motivation	16
3.2. Le jeu permet l'implication de l'élève dans ses apprentissages.....	17
3.2.1. De la motivation à l'implication	17
3.2.2. La communication et participation active	18
4. Les limites de la pédagogie du jeu dans l'enseignement des langues vivantes	19
4.1. Les difficultés liées à l'enseignement	19
4.1.1. Les difficultés liées au contexte pédagogique	19
4.1.2. Les difficultés d'ordre technique.....	20
4.2. Quelle place pour l'écrit ?	20
4.3. Comment évaluer ?	20
5. De quelle manière mettre en place le jeu en classe d'anglais ? Avant, pendant et après le jeu : l'aspect pratique	22
5.1. Les conditions favorables au jeu	22
5.2. Pendant : une atmosphère propice au jeu et à l'apprentissage de la langue.....	22
5.3. Après : Bilan / Oralisation	23
6. Formulation de la problématique :	24
Le jeu en classe de langue dans la classe :	25
1. Méthodologie de l'expérience	25
1.1. Présentation du contexte d'étude.....	25

1.1.1	Présentation de l'enseignante stagiaire	25
1.1.2	L'école	25
1.1.3	Les élèves	26
1.1.3.1	L'espace classe	26
1.1.3.2	Le comportement des élèves et leur implication dans les apprentissages de l'anglais	27
1.2	Matériel et mise en œuvre d'une séquence basée sur l'apprentissage par le jeu	28
1.2.1.	Les outils utilisés	28
1.2.2.	Description des séances	30
2	Résultats de l'étude au regard des hypothèses	33
2.1.	Les questionnaires avant et après la séquence, quel impact sur la motivation des élèves ?	33
2.2.	Les questionnaires avant et après la séquence, quel impact sur l'implication des élèves ?	34
3	Discussion et conclusion	36
3.1.	Discussion des résultats obtenus	36
3.2.	Limites et perspectives	38
3.3.	Conclusion	39
	Bibliographie	41
	Annexes	44
	Annexe 1 : Plan de séquence Anglais : Les parties du corps et du visage	45
	Annexe 2 : Questionnaire 1 CM1 (avant séquence)	47
	Annexe 3 : Questionnaire 2 CM1 (après séquence)	49
	Annexe 4 : Évaluation sommative de la séquence (partie 1)	51
	Annexe 5 : Évaluation sommative de la séquence (partie 2)	53
	Annexe 6 : Plan de la classe	54

Introduction :

L'apprentissage par le jeu et plus particulièrement l'apprentissage des langues étrangères par le jeu, occupe une place de plus en plus importante dans les programmes d'enseignement officiels. En effet, au cycle 1, le jeu permet à l'enfant de découvrir différents rôles, de développer son imaginaire et de construire sa personnalité. Dans les programmes de 2015 concernant le cycle 2 et 3, de nombreuses références à des situations de jeu sont faites mais à notre sens, pourraient être davantage développées afin de montrer l'importance d'un enseignement par des activités ludiques. En revanche, le document d'accompagnement pour l'enseignement de l'anglais par Éduscol « Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues vivantes » (2016 : 2) incite bien à « susciter le plaisir et l'envie d'apprendre les langues vivantes ». Plus particulièrement au cycle 3, dans lequel se situera l'expérimentation, l'élève apprend avec des poèmes, jeux de société, enquêtes ou encore des activités créatives. En ce sens, l'élève apprend par des activités qui suscitent sa curiosité. De plus, ce même document certifie (2016 : 3) que « les situations de jeu peuvent être construites comme vecteurs d'apprentissage. Elles sont imaginées par le professeur ou reprises des jeux connus par les élèves. ».

Compte tenu de cela, dans un contexte de classe où les élèves (15 élèves de CM1) ne paraissent pas motivés et impliqués dans les apprentissages, il a semblé intéressant et même indispensable de s'interroger sur la pratique d'un enseignement par le jeu en langue vivante étrangère.

Ainsi, à travers ce mémoire, nous allons essayer de répondre à la problématique suivante : Dans quelle mesure, le jeu peut-il être un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour cela, nous nous appuierons d'abord sur un cadre théorique qui replace le jeu dans le contexte des programmes et plus particulièrement en langue vivante. Ce cadre théorique s'intéressera aussi à la définition du jeu et de nos hypothèses de travail : le jeu est une source de motivation et permet l'implication des élèves dans les apprentissages. La fin de cette partie définira les limites d'une pédagogie par le jeu et le cadre favorable à mettre en place. Je présenterai ensuite l'expérience menée dans ma classe en m'appuyant que les outils utilisés et la séquence réalisée avec mes élèves de CM1 de l'École élémentaire de Morestel. Enfin, en se basant sur mes observations et les arguments présents dans les textes, j'apporterai des éléments de réponse.

Apprentissage de l'anglais par le jeu, mythe ou réalité ? :

1. Qu'est-ce que le jeu ?

1.1. Définition

Avant d'exploiter le jeu dans les apprentissages du cycle 1 au cycle 2, il est indispensable d'en donner une définition pour mieux comprendre les enjeux et les conséquences de son exploitation. En dehors du champ éducatif, le jeu est couramment associé à l'idée de plaisir tandis que l'école est souvent associée à la notion de travail et d'apprentissage. Le jeu est une partie intégrante de l'univers de l'enfant. Mais quelle est sa place à l'école ? Les recherches de Piaget (1945), Vygotski ou encore Wallon¹ ont souligné l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et ses implications en termes d'apprentissage. En premier lieu, nous allons tenter de donner une définition du jeu.

Définir le jeu s'avère être une tâche complexe dans la mesure où il ne peut être cantonné à une définition unique. Face à la multitude de définitions issues de divers champs disciplinaires (philosophie, psychopédagogie, sociologie, psychologie...), nous n'aborderons ici que certaines définitions éclairant notre recherche.

En premier lieu, le jeu est un outil extrêmement riche dont les objectifs varient.

Selon le Lexique 2002 du professeur des écoles, « Le jeu, ce n'est pas la facilité mais une tension positive vers la maîtrise des situations, vers la construction des compétences. ».

Selon le dictionnaire LAROUSSE, le jeu renvoie quant à lui à une :

« Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu.

Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard ».

Selon Roger Caillois (1967 : 42-43), le jeu a pour but de transformer de sociabiliser, de donner une dimension culturelle à notre instinct naturel. Il traduit et développe des dispositions psychologiques qui peuvent constituer d'importants paramètres de civilisation. Selon lui il s'agit donc d'une activité :

« - libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;

- séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;

¹ Metra M. (2006), Approches théoriques du jeu, IUFM de Lyon. Repéré à http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf.

- incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;
- improductive : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ;
- réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;
- fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. »

Tout comme Roger Caillois, Gilles BROUGERE (2006), enseignant chercheur en sciences de l'éducation propose une définition du jeu fondée sur des critères semblables. Pour lui, le jeu s'appuie sur :

- « - une fiction « réelle ». Le joueur s'y investit avec autant de sérieux que dans la réalité,
- une adhésion, il n'y a jeu que si le joueur décide de jouer,
 - des règles, indispensables pour structurer le jeu
 - la frivolité. Le jeu n'a pas de graves conséquences sur la réalité. Par conséquent, les risques ne constituent pas un frein. Cette absence de crainte, nous sommes force de proposition, plus créatifs, permettant donc de se surpasser.
 - l'incertitude. Elle est le moteur du jeu. Le jeu ne finit jamais deux fois pareil. On ne sait jamais à l'avance comment il va se dérouler et finir. »

Il précise également que le jeu possède selon lui plusieurs définitions qu'il peut renvoyer à :

- Un matériel
- Des principes ludiques renvoyant à un système de règles
- Une activité à laquelle on se livre quand on joue

Le jeu s'apparente donc une réalité sociale complexe. Gilles Brougère (2006) distingue le jeu en tant qu'activité centrale par laquelle l'enfant apprend (où le jeu est considéré comme un outil) du jeu en tant que valeur affective et sociale sans sens réel (où le jeu n'a pas le statut d'outil).

Malgré l'existence de diverses définitions du jeu, ces dernières regroupent à la fois des similitudes et des différences. Contrairement à CAILLOIS, BROUGERE (2006) ne mentionne pas le caractère non productif des activités de jeu ni sa circonscription dans un lieu ni dans le temps. Cependant, CAILLOIS (1967) et BROUGERE (2006) sont d'accord sur le fait que le jeu se définit par la liberté d'adhésion au jeu, la notion de fiction et l'existence de règles.

Nous avons tenté dans cette partie de définir et de cerner davantage ce que l'on entendait par la notion de jeu. Il nous semble désormais important de considérer les différentes approches et les classifications du jeu.

1.2. Les différentes classifications du jeu

Réaliser une typologie du jeu s'avère être extrêmement fastidieux dans la mesure où toute typologie diverge selon le champ disciplinaire de leurs auteurs.

Selon Piaget, le jeu est un moyen de découvrir le monde dans la mesure où il permet de comprendre la réalité. Il établit une classification évolutive en 3 stades. Les jeux durant la période sensori-motrice (18 premiers mois) sont des jeux d'exercices. Au cours de ces jeux, l'enfant joue seulement quand l'objet est devant lui. La représentation du jeu évolue à partir de 2 ans (au cours de la période représentative) et acquiert une valeur symbolique. L'enfant fait semblant et agit par imitation. Il commence alors à prendre en compte la présence de l'objet. Enfin, durant la période sociale de son développement (de 4 à 11 ans), l'enfant est familiarisé aux jeux à règles qui lui permettent d'entrer en relation avec la réalité et les contraintes qu'elle implique.

Dans la continuité de Piaget qui considère que l'enfant franchit progressivement des paliers, Denise GARON (2002) met en évidence une typologie du jeu à travers le système dit « ESAR ». Celle-ci se base sur des critères et des objectifs permettant de mieux comprendre les apports spécifiques du jeu. Le système effectue une classification selon 4 différents types de jeux référencés par lettres :

- « **E** pour les jeux d'exercice : Ces jeux concernent les premiers exercices sensoriels et moteurs simples où l'exercice est une action répétée pour le plaisir du résultat immédiat.
- **S** pour les jeux symboliques : au cours de ces jeux, l'enfant commence à s'imiter à travers l'autre et intègre différents rôles sociaux.
- **A** pour les jeux d'assemblage : ces jeux se situent à un palier intermédiaire entre le jeu d'exercice sensori-moteur et le jeu symbolique. L'enfant commence à combiner, à construire et à s'entraîner en vue de la réalisation d'un but, d'une tâche précise.
- **R** pour les jeux de règles simples et complexes : les règles du jeu deviennent de plus en plus complexes et indépendantes de l'action. Elles portent sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses et stratégies dans des jeux de réflexion et des stratégies complexes.

Ce système de classification « ESAR » est un système de classification à facettes où chaque objet de jeu est analysé d'après 6 facettes qui le composent (identifiées par les lettres) :

- Facette A : les activités ludiques
- Facette B : les conduites cognitives
- Facette C : les habiletés fonctionnelles
- Facette D : les activités sociales
- Facette E : les habiletés langagières
- Facette F : les conduites affectives »

L'exploitation de cette méthodologie organisationnelle est très intéressante dans un cadre éducatif dans la mesure où l'utilisation de l'outil d'analyse permet d'établir une base d'analyse des pratiques pour les enseignants. Dans cette optique, le jeu est un véritable outil choisi en fonction de ce qu'il peut induire en termes de compétences ou d'habiletés. Le jeu n'est donc pas un outil isolé introduit dans une séquence mais un outil au service des apprentissages du fait de sa portée ludique et psychologique. Grâce à ce système de classification, une mise en réseau des jeux au service d'une compétence donnée pourra par exemple permettre la mise en place d'une pédagogie différenciée qui motivera davantage les élèves.

1.3. Les usages du jeu en classe

DE GRANDMONT (2013) classe l'utilisation du jeu en classe en trois niveaux distincts : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

Selon les objectifs que va se fixer l'enseignant, on peut se référer à trois niveaux de jeux en classe différents tels que identifiés par DE GRANDMONT.

Le jeu ludique

DE GRANDMONT (2013) définit le jeu ludique comme le premier niveau de jeu en classe. Il implique des caractéristiques telles que l'absence de règles ou encore la créativité et le plaisir induit par l'absence de contraintes.

Le jeu éducatif

Selon DE GRANDMONT (2013), le jeu permet à l'enseignant d'évaluer les apprentissages des élèves et d'observer leurs comportements. Il a pour objet d'induire des apprentissages et de développer de nouvelles compétences tout en prenant du plaisir à jouer (conception de plaisir que l'on retrouve dans l'approche du jeu ludique.)

Lorsque le jeu est approché de manière éducative, il n'est pas indispensable pour l'élève d'avoir des prérequis scolaires. L'auteur reste conscient du fait que les expériences antérieures de l'élève et son parcours en tant qu'acteur social interviendra pour découvrir les notions abordées par le jeu. Pour DE GRANDMONT (2013), le jeu éducatif est une manière indirecte d'expérimenter afin de conceptualiser les notions. En effet, le jeu permet de dédramatiser

l'erreur et diminue ainsi les risques de blocage de la part du participant. Il sera davantage motivé et enclin à réessayer pour atteindre le but de jeu. Dans cette approche, l'usage du jeu éducatif ayant permis l'acquisition des connaissances n'aura plus grand intérêt dès lors que ces dernières auront été assimilées.

Le jeu pédagogique

DE GRANDMONT (2013) considère le jeu pédagogique comme le niveau de jeu le plus intéressant pour l'usage en classe. Selon elle, le jeu pédagogique intègre un cadre plus structuré que le jeu éducatif. Elle met en avant le fait qu'en exploitant le jeu de manière pédagogique, l'on induit que le travail est corrélé à la notion de plaisir. A l'inverse du jeu ludique où la spontanéité a une place importante et du jeu éducatif qui prône la découverte de nouvelles connaissances, le jeu pédagogique met en avant le processus d'apprentissage et le cheminement mis en place dans le jeu.

2. Quelle place pour le jeu ?

2.1. Dans les programmes du cycle 1... au cycle 3

2.1.1. La place du jeu dans les programmes du cycle 1

La loi de refondation de l'école de 2013 a donné à l'école maternelle une dimension unique et fondamentale. En effet, la maternelle fait maintenant partie d'un cycle unique, le cycle 1, lui donnant une place centrale dans le parcours scolaire de l'enfant. Les nouveaux programmes de 2015 concernant la maternelle définissent celle-ci comme une école qui tient compte du développement de l'enfant. Pendant les trois années du cycle, l'enfant va progresser dans le domaine de la socialisation, le langage, la motricité, et de ses capacités cognitives. Afin de développer cela, il a besoin d'un univers stimulant et favorisant sa curiosité, notamment par le jeu qui fait partie d'un des besoins fondamentaux de l'enfant. Effectivement, le jeu relève des modalités spécifiques d'apprentissage organisées par l'école maternelle. Le jeu permet à l'enfant de faire de nouvelles expériences, notamment en imitant l'autre, ce qui crée donc des interactions entre eux. En ce sens, le jeu a une dimension culturelle et a pour objectif de diminuer les écarts entre les enfants. Aussi, en imitant, en faisant semblant mais avec beaucoup de sérieux, l'enfant agit sur le réel tout en développant leur imaginaire et en exerçant leur autonomie. Le jeu leur permet de se socialiser puisqu'ils vont expérimenter différents rôles sociaux en respectant toutes sortes de règles ce qui peut entraîner une certaine frustration indispensable à la construction de la personnalité de l'enfant. Il s'agit pour lui de respecter les règles en maîtrisant ses désirs et en entrant en relations avec les autres. En outre, cette

socialisation favorise aussi la communication avec les autres tissant des liens forts entre eux. L'école maternelle différencie plusieurs sortes de jeux : les jeux libres où l'enseignant peut observer l'enfant pour mieux le connaître et le jeu structuré où il vise des apprentissages spécifiques. Le jeu a donc une place très importante dans les programmes de maternelle puisqu'un paragraphe entier « Apprendre en jouant » lui est consacré et qu'il participe au développement de l'enfant. Nous allons maintenant nous pencher brièvement sur la place du jeu au cycle 2 puis au cycle 3.

2.1.2. La place du jeu dans les programmes du cycle 2 et 3

Les programmes de novembre 2015 pour le cycle 2 (CP, CE1 et CE2) et le cycle 3 n'a pas de paragraphe dédié à l'apprentissage par le jeu comme pour le cycle 1. On pourrait donc penser que le jeu a totalement disparu des modalités d'apprentissage à partir du CP. Mais si l'on regarde de plus près ces programmes, nous pouvons nous apercevoir que la notion de jeu est mentionnée de multiples fois. En revanche, le jeu a-t-il réellement une place centrale aux cycles 2 et 3 comme pour le cycle 1 ?

Les premières mentions faites au jeu sont dans les programmes d'Éducation Physique et Sportive. En effet, la place du ludique en EPS est très importante puisqu'on aborde entre autres les jeux collectifs. Les élèves peuvent donc expérimenter différents rôles, se familiariser avec la notion de gain, ou encore de stratégie. En revanche, dans les autres disciplines, le jeu n'est pas encore totalement ancré même s'il commence à prendre sa place. Effectivement, la notion de jeu est principalement nommée dans les exemples de situations et d'activités pour les élèves. Par exemple, en français ou en enseignement moral et civique on retrouve l'idée de « jeu de rôle, de voix » ou encore « jeu théâtral » où l'enfant peut apprendre en s'exerçant de façon ludique. Aussi en arts plastiques, les programmes soulignent que cette discipline explore et invente en gardant le « gout du jeu, de l'imaginaire ». En mathématiques, l'idée de jeu est principalement présente en géométrie notamment pour les jeux de portrait ou d'associations. En conclusion, la notion de jeu est citée de nombreuses fois pour faire référence à des exemples de situations dans lesquelles l'enseignant peut impliquer les élèves. Mais l'incitation à utiliser des jeux nous semble encore relativement timide.

2.2. Dans l'apprentissage des langues étrangères

2.2.1. L'éveil à la diversité linguistique par le jeu au cycle 1

Dans les programmes de maternelle, les langues étrangères sont inscrites dans un paragraphe nommé « l'éveil à la diversité linguistique ».

Dès la moyenne section, les élèves vont être confrontés à l'existence de langues différentes de la langue française. Parfois, cette confrontation va s'effectuer par la découverte de la langue maternelle de certains de leurs camarades de classe ou encore par l'initiative de l'enseignant. En outre, l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle se fait seulement de façon ludique, par l'intermédiaire de jeux ou de comptines. Les élèves prennent conscience que la communication peut s'appuyer sur d'autres langues que celle(s) qu'ils connaissent. Cet éveil doit se forger en relation avec une activité ayant un sens pour eux, qui puisse les ramener vers leur réalité, ce qu'ils connaissent. En ce sens, les différents jeux ou comptines sont de parfaits moyens pour éveiller la curiosité des élèves concernant un nouveau langage. En effet ces activités leur permettent de « jouer avec les mots et les sonorités de plusieurs langues » selon un document de l'académie de Rennes sur l'éveil à la diversité linguistique². Par ailleurs, les programmes³ incluent également que cet éveil linguistique favoriserait un éveil culturel pour les élèves . Ceux-ci pourraient créer un lien avec une sensibilisation aux différents pays, cultures et pluralité des langues.

2.2.2. L'apprentissage des langues étrangères par le jeu aux cycles 2 et 3

A l'inverse de l'école maternelle, l'enseignement des langues vivantes devient obligatoire à partir du cycle 2. Les programmes d'enseignement pour les langues étrangères au cycle 2 (2015) nous indiquent que « l'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire ». Pour l'expression orale, ces mêmes programmes préconisent d'utiliser les chants, comptines, albums ou jeux pour amener l'élève à utiliser des expressions et des phrases simples dans une langue étrangère. Aussi, il est intéressant de passer par des jeux de rôles afin de faire entrer l'élève dans une conversation avec un pair. En revanche, les programmes d'enseignement pour les langues étrangères au cycle 3 ne fait plus mention du jeu. L'objectif de ce cycle est de faire acquérir aux élèves le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux activités langagières. Mais cet apprentissage ne se fait plus forcément par le jeu selon les programmes. En contrepartie, il est possible de lier langues vivantes et jeux lors d'un croisement entre les disciplines. Effectivement, lors d'un jeu,

² Enseigner l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle, académie de Rennes. Repéré à <http://www.ia29.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia29/shared/espace-educatif/preelementaire/EVEIL%20A%20LA%20DIVERSITE%20LINGUISTIQUE%20à%20l%27école%20maternelle%20DLDD%202015.pdf>

³ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle

une rencontre sportive ou un spectacle, les consignes peuvent être données dans une langue vivante étrangère afin de mettre en place des projets interdisciplinaires. Afin de trouver des arguments explicites au jeu pour l'enseignement de l'anglais, nous pouvons nous référer au document d'accompagnement des programmes par Éduscol⁴ qui affirme que l'élève apprend en jouant et que « les situations de jeu peuvent être construites comme vecteur d'apprentissage » (2016 : 3).

3. Nos hypothèses et intérêts de l'apprentissage par le jeu

3.1. Le jeu est une source de motivation

3.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Nous avons précédemment donné une définition générale du jeu ainsi que les différents types de jeux existants. Afin de développer cette hypothèse, il faut ensuite définir le terme de motivation.

D'abord, selon le dictionnaire le Larousse, la motivation correspond aux « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir ». En d'autres termes, la motivation se réfère à ce qu'une personne veut ou ne veut pas faire ou encore à une certaine « force » influençant l'accomplissement d'activités. Pour comprendre ce phénomène motivationnel, il est important de s'appuyer sur quelques théories sur le sujet.

Selon Deci & Ryan (1985), la motivation serait d'origine intrinsèque et extrinsèque. Dans la motivation intrinsèque, l'élève est motivé par l'activité elle-même, par le plaisir qu'elle procure. Il n'attend en ce sens, aucune récompense en retour de cette activité. L'élève est intéressé, curieux du contenu de l'activité qu'il réalise et qui lui apporte satisfaction. Cela lui permet donc d'acquérir des apprentissages. En effet, « par sa curiosité, l'enfant manifeste sa motivation à apprendre » selon Germain Duclos (2010: 39). Cette motivation est peu présente dans le système scolaire selon G. Duclos car si l'élève est motivé par la lecture, il ne le sera pas forcément par les livres lus en classe. La motivation intrinsèque est donc celle où « l'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés » selon RAYNAL F. et RIEUNIER A (1997). Cette motivation permet ainsi de satisfaire sa curiosité.

En contrepartie, la motivation extrinsèque vient de l'extérieur. L'élève est motivé non pas par l'activité elle-même mais par la conséquence de celle-ci, qui se traduit par exemple par une

⁴ Document d'accompagnement des programmes de 2015 en anglais par Éduscol « Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues vivantes », 2016.

récompense, une non culpabilité ou une approbation. Dans le système scolaire, cette motivation est très présente : avoir de bonnes appréciations, un bon livret scolaire, faire plaisir aux parents ou encore aux professeurs. La motivation est donc plus ou moins renforcée en fonction des feedbacks, des récompenses, des punitions, de l'aspect ludique d'une leçon, des supports pédagogiques utilisés. En ce sens, nous observons bien que le jeu (aspect ludique) ou le fait de gagner à un jeu, est une source de motivation. En revanche Germain Duclos (2010: 40) souligne que "des études ont démontré que pour que l'enfant ait envie d'apprendre, le plaisir est une meilleure garantie que n'importe quelle course aux résultats".

3.1.2. Les sources de la motivation

Quels sont alors les éléments qui induisent la motivation chez un élève ?

G. Duclos (2010: 43) accentue les propos de Roland Viau et Paul Darveau (1997) en montrant que les perceptions que l'enfant a de lui-même sont la base de la motivation. En effet, l'enfant doit être persuadé de sa valeur personnelle, de ses habiletés et compétences, ce qui entraînera une bonne estime de lui-même. Cette estime de soi engendrera la motivation qui elle-même déclenchera un engagement et une persévérance dans l'activité puis un sentiment de fierté et d'efficacité. Les études de ces mêmes auteurs ont effectivement mis en évidence le fait que les élèves acteurs dans leurs apprentissages obtiennent de meilleurs résultats que ceux positionnés en tant que spectateurs. Aussi, la motivation est induite par la perception de l'utilité de la matière scolaire. Cette utilité est divisée en buts d'apprentissage et en buts de résultats. Les élèves ont des buts d'apprentissage lorsqu'ils sont motivés pour l'activité en vue d'acquérir de nouvelles connaissances. Mais ce que l'on observe le plus chez les élèves sont les buts de résultats. Ils ne travaillent donc pas pour le plaisir d'apprendre mais pour obtenir des gratifications (motivation extrinsèque). En ce sens, nous voyons l'importance de donner un sens aux apprentissages pour que l'élève perçoive l'utilité de l'activité. La perception que l'élève a de sa propre intelligence est aussi facteur de motivation. A l'école, selon G. Duclos (2010) on évalue la compétence d'un élève selon sa réussite. Les élèves associent donc de faibles résultats à un manque d'intelligence. Or, tout élève a des capacités intellectuelles et est capable de progresser. De plus, la motivation des élèves est très influencée par le sentiment d'avoir la capacité de faire ce qu'il faut pour réussir et apprendre. Il n'hésitera pas à s'engager dans l'activité s'il sent qu'il a la maîtrise suffisante pour la réaliser.

En conséquence, nous observons que la motivation intrinsèque est indispensable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. En ce sens, le jeu peut être source de ce type de

motivation puisqu'il va susciter de la curiosité et du plaisir chez l'élève qui entraîneront l'acquisition de connaissances et de compétences et favoriseront sa réussite.

3.2. Le jeu permet l'implication de l'élève dans ses apprentissages

3.2.1. De la motivation à l'implication

Afin de développer cette hypothèse, il est indispensable de comprendre ce qu'est « l'implication de l'élève dans ses apprentissages » et quels sont ses enjeux. D'abord, d'après le dictionnaire du Larousse, s'impliquer veut dire mettre beaucoup de soi-même dans ce qu'on fait, s'investir ou encore s'engager.

Philippe Perrenoud (1999) montre que « pour impliquer l'élève dans ses apprentissages, il faut susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, lui donner un sens ». D'ailleurs, il souligne qu'il est indispensable d'apprendre de façon ludique, en jouant. Perrenoud parle aussi de développer la capacité d'autorégulation des élèves. C'est-à-dire que l'apprentissage devienne un processus explicite, conscient et maîtrisé par l'élève. En effet, si l'élève contrôle l'activité qu'il est en train d'effectuer, il sera forcément plus impliqué dans celle-ci. Charlot allait aussi dans le même sens en montrant qu'il n'y a pas d'apprentissage sans désir d'apprendre. Effectivement, sans désir, l'élève s'engagera avec peine à la tâche qu'il doit effectuer. Comme énoncé précédemment, une des conditions au désir d'apprendre, est le fait de donner un sens aux apprentissages. Ceux-ci doivent donc revêtir un intérêt pour l'élève qui réalise l'activité. On observe donc un lien entre le sens des apprentissages et la motivation intrinsèque de l'élève. Si l'activité a un intérêt pour l'élève, elle générera un sentiment de compétence et d'autodétermination qui engendreront une certaine satisfaction.

En ce sens, le jeu est un support idéal pour permettre l'implication des élèves dans les apprentissages. Effectivement, comme énoncé dans la définition du jeu, celui-ci est une activité perçue comme amusante et suscitant chez les élèves du plaisir. Il a donc comme effet de le motiver. L'élève étant motivé, il est alors plus actif lors de l'activité. Il est acteur de sa réflexion, sa stratégie et collabore avec ses partenaires. Aussi, le jeu change le rapport au savoir. Effectivement, l'enfant est moins soumis au stress, à la peur de l'erreur et de l'échec car cette activité est basée sur des règles connues de tous ou sur le hasard. En effet, au fil des parties de jeu, l'enfant est amené à dédramatiser l'erreur ce qui le motive à gagner et continue donc à essayer. En conséquence le jeu donne à l'enfant un but précis, concret et l'incite à s'impliquer dans celui-ci. De plus, Jean-Pierre Ryngaert (2008) met en évidence le fait que le jeu encourage le « plaisir d'apprendre » et le « désir de savoir ». On retrouve donc bien ici les termes qui

permettent l'implication des élèves dans les apprentissages. Cette notion de plaisir d'apprendre est essentielle dans l'apprentissage par le jeu puisque cela fait référence à l'un de ses cinq critères mentionnés par G. Brougère (2006), l'adhésion du joueur au jeu. Il est donc un moyen ludique et éducatif au service des apprentissages scolaires.

3.2.2. La communication et participation active

L'implication dans les apprentissages par le jeu se fait aussi par une meilleure oralisation. Effectivement, le développement de l'expression et de la communication est l'un des avantages associés au jeu selon Haydée Silva. Le jeu appelle sans arrêt aux capacités de communication de l'élève puisqu'il utilise son corps, sa sensibilité et son intellect selon la même auteure. L'oralisation passe aussi par le fait que les élèves font l'expérience d'un travail en commun ce qui leur permet de rentrer dans différents rôles et notamment celui du leader qui peut les impliquer d'autant plus dans l'activité. La parole et l'initiative viennent de l'élève et non de l'enseignant ce qui incite et favorise une participation accrue de ceux-ci dans un cadre ludique et favorable aux apprentissages. D'ailleurs Haydée Silva (2008 : 27) indique que « Il (le jeu) peut permettre aussi bien le temps de parole individuelle et personnalisée des apprenants que leur temps de réflexion et de travail... ». Ceci montre donc bien que le jeu favorise l'implication des élèves dans les apprentissages par une augmentation de la communication.

En revanche, en cours de langue, les élèves peuvent ressentir certaines difficultés à exprimer par la parole ce qu'ils veulent dire. Il existe en effet un écart entre le vouloir et le pouvoir dire. En ce sens, l'implication de l'élève peut souvent être perçue comme faible. C'est-à-dire que si l'élève veut exprimer sa réponse mais qu'il n'a pas le pouvoir de le dire à l'oral, l'enseignant peut percevoir cela comme une difficulté ou une incompréhension de l'élève alors que ce n'est pas forcément le cas. En outre, l'élève peut participer de manière non verbale pour montrer que telle ou telle compétence et/ou connaissance est acquise. C'est ici que l'activité ludique entre en jeu : elle va apporter à l'élève différentes possibilités pour exprimer son vouloir dire. L'enfant pourra alors s'exprimer non seulement par la parole mais aussi par les gestes, le mime ou encore le chant, autant de possibilités qu'il y a de sortes de jeu. L'implication ainsi que la motivation de l'élève seront alors plus importantes. Le jeu viendra réduire l'écart qu'il existe entre le vouloir et le pouvoir dire de l'élève.

4. Les limites de la pédagogie du jeu dans l'enseignement des langues vivantes

Le jeu bénéficie d'une place différente selon la culture éducative propre à chaque pays. La culture éducative française se base principalement sur une dissociation entre le jeu et les apprentissages. Bien que cela constitue une première limite à la mise en place d'une pédagogie du jeu, nous nous concentrerons ici sur les limites intrinsèques au jeu.

4.1. Les difficultés liées à l'enseignement

4.1.1. Les difficultés liées au contexte pédagogique

L'utilisation de jeux pour l'enseignement des langues vivantes peut être source de contraintes importantes pour l'enseignant. Le décalage entre un mode traditionnel d'enseignement et une pédagogie du jeu peut être déstabilisant pour les enseignants. Or, l'enseignant est un acteur important dans la pédagogie du jeu. Il est responsable de cadrer les interactions pour mener les élèves vers les apprentissages concernés. Plusieurs obstacles et précautions afin d'y remédier sont à prendre en compte. Tout d'abord, l'enseignant doit être à l'aise avec le jeu qu'il choisit d'exploiter afin de transmettre son engagement à ses élèves. Le choix du jeu est crucial dans la mesure où ce n'est pas dans le jeu en soi que l'on exploite des compétences mais la manière dont il est mis en œuvre et pensé par l'enseignant. Il doit mettre en place des règles claires et définies afin de faire figurer le jeu dans le contrat d'apprentissage établi entre l'enseignant et les élèves (Haydée, 2008 : 28). Parallèlement, le recours au jeu implique une gestion importante de la part de l'enseignant qui doit non seulement s'assurer que le temps de déroulement est productif mais aussi éviter la lassitude des élèves.

Comme nous l'avons dit précédemment, le jeu ayant une position différente selon les cultures éducatives, son utilisation peut poser un problème de légitimité pour l'enseignant. En effet, le clivage jeu/apprentissage encore présent aujourd'hui peut donner l'impression aux parents d'élèves ou encore aux représentations institutionnelles qu'il est basé sur le plaisir et sans apprentissage sous-jacent. Afin d'éviter cela, le jeu doit pleinement être intégré à la séquence pédagogique selon Haydée (2008 : 29).

Une autre difficulté est de canaliser l'effervescence que peuvent provoquer les jeux auprès des enfants. Il est important que les élèves n'assimilent pas ce domaine à un moment récréatif. Afin de contrecarrer cet effet, l'enseignant doit s'interroger sur la nature du jeu proposé ainsi que de ses objectifs. De ce fait, il serait préférable de considérer le jeu comme un instrument

pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. Il doit être au service des apprentissages et ne peut être isolé des autres outils éducatifs.

4.1.2. Les difficultés d'ordre technique

La mise en place de jeux comme outils pédagogiques peut être freinée par les conditions matérielles. En effet, le matériel peut être très limité selon les classes et la configuration de la classe peut être un obstacle. Par exemple, une classe organisée en îlots sera plus avantageuse pour certains jeux de groupe tandis qu'une classe organisée en « U » impliquera un jeu en groupe-classe lors d'une différente phase d'apprentissage, ce qui peut engendrer d'autres difficultés telles que le volume sonore.

4.2. Quelle place pour l'écrit ?

Implicitement, l'écrit a une place très restreinte lors des jeux. Cependant, Howard Gardner (1994) a mis en avant la multiplicité des élèves dans sa théorie des intelligences multiples. Il est nécessaire pour l'enseignant de prendre en compte le fait que les élèves ont des besoins et des réactions différentes face aux activités et apprentissages proposés. Certains élèves seront donc plus visuels qu'auditifs. Dès lors, la place de l'écrit doit être une réflexion intrinsèque aux pratiques enseignantes lors du recours au jeu. Les programmes officiels de 2015 mettent en avant l'importance de l'oral dans l'enseignement des langues mais ne donnent pas de précision quant à la place de l'écrit. Toutefois, les instructions officielles de 2002⁵ confirment l'importance de l'écrit et la nécessité de son introduction après l'oralisation « Le recours à l'écrit doit comporter deux conditions : rester très limité ; n'intervenir qu'après une présentation orale des éléments concernés ». Le second aspect (intervention après une présentation orale) nous semble particulièrement important dans la mesure où l'écrit peut biaiser et fausser la prononciation ou l'accent des élèves de cycle 2 et 3.

4.3. Comment évaluer ?

Les jeux mis en place au cours de l'enseignement des langues se basent principalement sur l'oral ainsi que les interactions. La question se pose alors de l'évaluation des connaissances acquises par les élèves. L'évaluation reste un outil indispensable dans la mesure où elle permet non seulement de valoriser les productions des élèves, de visualiser leurs progrès et de percevoir leur marge de progrès. De ce fait, l'évaluation aide les élèves à connaître l'état de leurs apprentissages. La plupart des jeux en anglais ont recours à l'oral. De ce fait, l'évaluation de

⁵ BO hors série 14 février 2002

l'oral est difficile à mener dans la mesure où l'oral est perçu de manière globale. Face à une classe entière, il n'est pas évident pour l'enseignant de vérifier si tous les élèves ont compris la consigne, s'ils s'investissent ou encore ont une prononciation correcte.

L'évaluation orale a une valeur subjective liée au contexte, aux finalités ainsi que des représentations de l'enseignant. De ce fait, Claude Springer (1999) préconise le recours à deux types d'évaluation en situation de communication :

- Modèle fonctionnel se base sur les actes de paroles et les savoir-faire langagiers. L'évaluation se base sur les compétences linguistiques.
- Modèle pragmatique ou interactionnel s'appuie sur le langage en tant qu'entité et l'évaluation se base sur les critères définis par l'enseignant.

Selon le modèle pragmatique, l'enseignant doit définir clairement ce qu'il souhaite évaluer : le vocabulaire, la grammaire, la compréhension de consignes, la prononciation... Le recours aux grilles d'évaluation avec des critères définis s'avère nécessaire pour tendre vers l'objectivité et particulièrement au cycle 1 où le recours à l'écrit est limité.

A la fin du cycle 3, les élèves doivent atteindre le niveau A1 défini par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les cinq domaines à travailler sont : parler en continu, parler en interaction, écouter et comprendre, lire et écrire. Au cycle 2 et 3, les enseignants disposent d'une fiche d'évaluation avec les domaines de compétences.

Dans notre cas, nous pourrions exploiter deux types d'évaluation. La première concernera l'évaluation orale au cours des jeux qui pourra s'appuyer sur les trois principaux registres de la maîtrise de la langue orale : la compréhension, la prise de parole (répéter un mot, réciter) et l'interaction à l'oral. Les dispositifs pourront alors différer selon les activités langagières des élèves. Cependant, l'activité langagière devra obligatoirement avoir été travaillée avant toute évaluation sommative. En effet, un élève peut comprendre une phrase dite à l'oral sans pour autant être capable de la produire seul. C'est pourquoi nous envisagerons davantage une évaluation formative car nous ne devons pas confondre jeu et évaluation sommative dans la mesure où « l'attitude ludique semble incompatible avec l'enjeu certificatif » selon Haydée (2008 : 32)

5. De quelle manière mettre en place le jeu en classe d'anglais ? Avant, pendant et après le jeu : l'aspect pratique

5.1. Les conditions favorables au jeu

Comme nous l'avons vu précédemment, le jeu peut susciter quelques difficultés et donc certaines réticences de la part du professeur. Afin de diminuer le plus possible les difficultés ainsi que les doutes du professeur, il est nécessaire de mettre en place des conditions préalables au jeu. Avant même de décider d'organiser un jeu pour répondre à des apprentissages, il est important de vérifier si une démarche ludique peut convenir aux élèves ciblés et si elle peut atteindre les objectifs visés. Si tel est le cas, le professeur peut encore être amené à hésiter sur le choix d'un jeu car il existe d'autres activités moins contraignantes au niveau du temps, de l'espace ou encore de la gestion du bruit à mettre en place. Dans le cas où le choix d'une démarche ludique est arrêté, il est alors indispensable de préciser les raisons de ce choix afin de mieux répondre aux besoins de la classe (par exemple, diversifier les modalités de travail ou dynamiser un groupe). En conséquence, il faut s'interroger sur la pertinence de notre choix de jeu pour la classe.

Une fois le jeu sélectionné, il conviendra de vérifier s'il concorde avec les objectifs de la séance ou de la séquence que l'on veut mettre en place. Si, comme annoncé précédemment, le but est de dynamiser la classe, un jeu calme ne répondra pas forcément aux attendus. En revanche, cet approfondissement de la réflexion peut nous amener à revoir les besoins observés au départ ou encore à les préciser. Par exemple, dynamiser un groupe peut vouloir dire impliquer chacun des élèves dans l'activité et donc dans les apprentissages. Ici, l'identification de la catégorie du jeu choisi sera alors déterminante pour répondre à ces questions (on peut d'ailleurs reprendre les 4 catégories de R.Caillois (1967) : jeux de hasard, d'imitation, de vertige ou de compétition). Aussi, il sera nécessaire d'identifier les compétences, les activités langagières ou encore les aptitudes mises en œuvres par le jeu afin de mieux l'analyser.

Une fois cette étape réalisée, Haydée Silva (2008 : 37) propose de « s'interroger sur la mise en œuvre du jeu ». Il conviendra donc de l'interroger sur le temps (durée du jeu, à quel moment de la séquence le mettre en place), l'espace (comment les joueurs sont-ils placés ?), le matériel nécessaire ou encore le rôle des participants (enseignant et élèves).

5.2. Pendant : une atmosphère propice au jeu et à l'apprentissage de la langue

Les conditions préalables au jeu étant toutes réunies, trois phases sont alors fondamentales pour permettre des conditions favorables pendant le jeu. Haydée Silva (2008) énonce d'abord une première étape qui est de créer une atmosphère propice au jeu. Le professeur doit dans un

premier temps prendre en compte toutes les variables de la situation d'enseignement. La première variable étant l'activité préalable à la situation de jeu : était-ce une activité fatigante physiquement (gymnastique) ou intellectuellement ? Le professeur pourra alors choisir en connaissance de cause un jeu approprié. La seconde variable à prendre en compte est la façon d'amener le jeu par un signal approprié dans le but de créer une ambiance favorable au jeu.

La seconde étape explicitée par la même auteure est la présentation du jeu. Il s'agit d'abord de justifier son choix d'une démarche ludique pour remplir les objectifs de la séquence ou de la séance. Ensuite, le professeur présentera le jeu en lui-même (consigne, règle, but, durée). Lors de cette étape, l'objectif principal est d'attirer les élèves, de les faire entrer dans l'activité avec une attitude propice au jeu.

Selon Haydée Silva (2008), la dernière phase est l'animation du jeu. Celle-ci se déroule en plusieurs temps : d'abord, l'attribution des rôles de chacun des participants. Ensuite, vient une étape déterminante, le lancement du jeu. Ici, les joueurs sont pour ainsi dire « les maîtres du jeu ». L'enseignant prendra alors le rôle qu'il s'était fixé auparavant et veillera surtout à observer attentivement le déroulement. Cette observation aura deux objectifs : repérer des difficultés éventuelles du jeu en lui-même afin de le modifier et de l'adapter aux élèves ; et identifier les difficultés d'apprentissage de certains élèves afin de les reprendre avec eux plus tard.

5.3. Après : Bilan / Oralisation

La fin du jeu ne signifie pas le passage immédiat à une autre activité. Il faut d'abord dresser un bilan du jeu. Ce bilan se compose de deux parties : un bilan du ressenti des élèves sur la démarche ludique et un bilan de leur implication dans les apprentissages. Celui-ci se fera au regard des objectifs fixés au début de séquence. Pour cela, l'enseignant favorisera l'oralisation par les élèves de ce qu'ils ont appris (leurs acquis) afin de les consolider. Dans le cas où les objectifs visés n'ont pas été atteints, le professeur veillera à comprendre pourquoi avec l'aide des élèves afin de pouvoir y remédier dans un second temps.

Une fois le jeu terminé, les élèves devront ranger le matériel. Ceci permettra de vérifier s'il est complet et de préparer les parties de jeu à venir. Enfin, selon Haydée Silva (2008 : 40) l'enseignant se servira de son observation pendant le jeu ainsi que du bilan après celui-ci pour « s'interroger sur les améliorations à apporter aussi bien à la démarche ludique, qu'à la démarche pédagogique. ».

6. Formulation de la problématique :

En début d'année scolaire, j'ai pu remarquer dès la première séquence d'anglais que les élèves de CM1 à qui j'enseigne cette langue vivante, n'étaient pas très motivés et étaient très agités pendant la séance. L'évaluation de cette première séquence avait aussi été réalisée avec beaucoup de difficultés et avait été donc peu réussie. En effet, seulement 2 ou 3 élèves avaient acquis les compétences et les connaissances testées par cette évaluation dont le thème était : « se présenter ».

C'est donc de cette observation qu'est née ma volonté de m'interroger sur les différentes manières d'améliorer la motivation ainsi que l'implication des élèves dans les apprentissages en classe de langue. Suite à mes diverses lectures concernant la motivation et l'implication dans les apprentissages en classe d'anglais, il en est ressorti que le jeu était un excellent moyen d'améliorer ces deux variables. En effet, comme nous l'avons évoqué plus tôt, la motivation est suscitée par la curiosité de l'élève durant l'activité et le plaisir que cela lui procure. Le jeu, en tant qu'activité ludique semble donc entraîner la motivation chez les élèves. Aussi, si l'élève est motivé, s'il a le désir d'apprendre, il sera donc plus impliqué dans ses apprentissages. Enfin, le jeu est un excellent moyen de développer les compétences orales des élèves et d'autant plus en classe de langue. Il leur permet de communiquer entre eux avec la parole et les gestes, ainsi que de mettre des mots sur ce qu'ils ont appris, c'est-à-dire pour faire sens aux apprentissages et faire passer un message pour traduire leur « vouloir dire ».

La problématique est donc née d'un croisement de regards entre mes observations en classe ainsi que mes différentes lectures. Le jeu semble effectivement être un bon outil pour améliorer la motivation des élèves et les impliquer dans les apprentissages. Il devrait leur permettre de pouvoir acquérir de nouvelles compétences et connaissances et de le constater par eux-mêmes. Il me permettra aussi en tant qu'enseignante de repérer plus facilement les difficultés des élèves et d'adapter en fonction de celles-ci, l'organisation des séances et les jeux mis en place.

Ainsi, la question qui me semble intéressante à étudier est la suivante : dans quelle mesure le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour répondre à cette question, j'ai mis en avant deux hypothèses dont les termes sont définis auparavant. D'abord, le fait que le jeu soit une source de motivation chez les élèves. La seconde hypothèse permet de s'interroger sur le fait que le jeu permet l'implication des élèves dans les apprentissages ce qui amènerait donc l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances. Nous verrons dans une seconde partie si ces hypothèses sont validées au regard des résultats de l'expérience.

Le jeu en classe de langue dans la classe :

1. Méthodologie de l'expérience

1.1. Présentation du contexte d'étude

1.1.1 Présentation de l'enseignante stagiaire

Diplômée d'une licence Langues Étrangères Appliquées en Anglais Espagnol, j'ai toujours été attirée par l'étude des langues vivantes ainsi que par son enseignement. Étant assez à l'aise en Anglais (niveau B2-C1), la pratique de cette langue vient assez facilement et avec plaisir. D'ailleurs, depuis de nombreuses années, j'écoute et regarde chaque émission, film ou série en version originale ce qui m'a permis d'acquérir des compétences en compréhension orale ainsi que de m'habituer à différents accents.

C'est donc pour cette raison que l'étude des stratégies d'enseignement d'une langue vivante pour sujet de mémoire m'a paru intéressant. Aussi, ayant eu quelques expériences de stage en collège dans plusieurs classes de langue (en Anglais ou en Espagnol), j'ai pu observer différentes stratégies d'enseignement et acquérir des notions de didactique. De plus, lors de ma première année de master j'avais choisi en matière de recherche : l'enseignement des langues vivantes. La professeur nous a donc montré comment enseigner une langue vivante, de l'éveil à la diversité linguistique à son enseignement au cycle 3. La recherche permet de s'intéresser à la pratique mais aussi à la théorie, de la didactique jusqu'aux programmes d'enseignement. Proposer des séances d'anglais à mes élèves de cycle 3 m'a donc paru très pertinent. Aussi, n'ayant pas de manuel à disposition dans la classe, l'enseignement de cette langue d'une manière différente que l'enseignement du français par exemple. Il s'agissait donc de trouver de nouvelles modalités pédagogiques pour inciter les élèves à s'intéresser à la pratique de l'anglais.

1.1.2 L'école

Comme indiqué dans l'introduction, depuis le mois de septembre 2017, je suis professeur des écoles stagiaire à l'École élémentaire Victor Hugo à Morestel, une petite ville située dans le Nord-Isère. J'enseigne actuellement à des élèves de CE2-CM1 (de cycle 2 et de cycle 3). En revanche, pour l'enseignement de l'anglais, j'enseigne seulement aux élèves de CM1, cette matière étant en décloisonnement pour les CE2 et donc enseigné par une de mes collègues.

Le milieu social de l'École est assez hétérogène. Celle-ci est très impliquée dans le volet culturel du projet d'École grâce aux différentes structures présentes dans la ville : des maisons d'exposition (Maison Ravier et la Maison du Pays des Couleurs), un cinéma, une bibliothèque, différentes structures sportives ou encore des projets comme la création de poèmes sur le thème de la ville en relation avec la mairie.

L'École élémentaire de Morestel compte 10 classes ainsi qu'un dispositif ULIS : une classe de CP, une classe de CP-CE1, une classe de CE1, une classe de CE1-CE2, une classe de CE2, une classe de CE2-CM1, 3 classes de CM1-CM2 et une classe de CM2. 278 élèves sont actuellement scolarisés dans l'école, encadrés par une équipe éducative et pédagogique très soudée, toujours présente pour l'entraide et dans un objectif de progrès des élèves dans les apprentissages.

1.1.3 Les élèves

L'étude s'est portée sur une classe de CM1. En effet, ma classe est composée de 11 CE2 et 15 CM1 ainsi qu'une inclusion ULIS en CM1. Mais l'anglais se faisant en décloisonnement pour la classe de CE2 par une autre enseignante, j'enseigne donc l'anglais seulement à mes élèves de CM1 ainsi qu'à l'élève de l'ULIS. Parmi ces élèves de CM1, se trouvent 9 filles et 7 garçons qui ont tous entre 9 et 10 ans. Ils ont donc tous déjà été en contact avec l'anglais et pour certains d'entre eux ont déjà quelques bases. En revanche, peu d'entre eux semblent intéressés par cette langue et ils sont donc peu motivés par les apprentissages que cela implique.

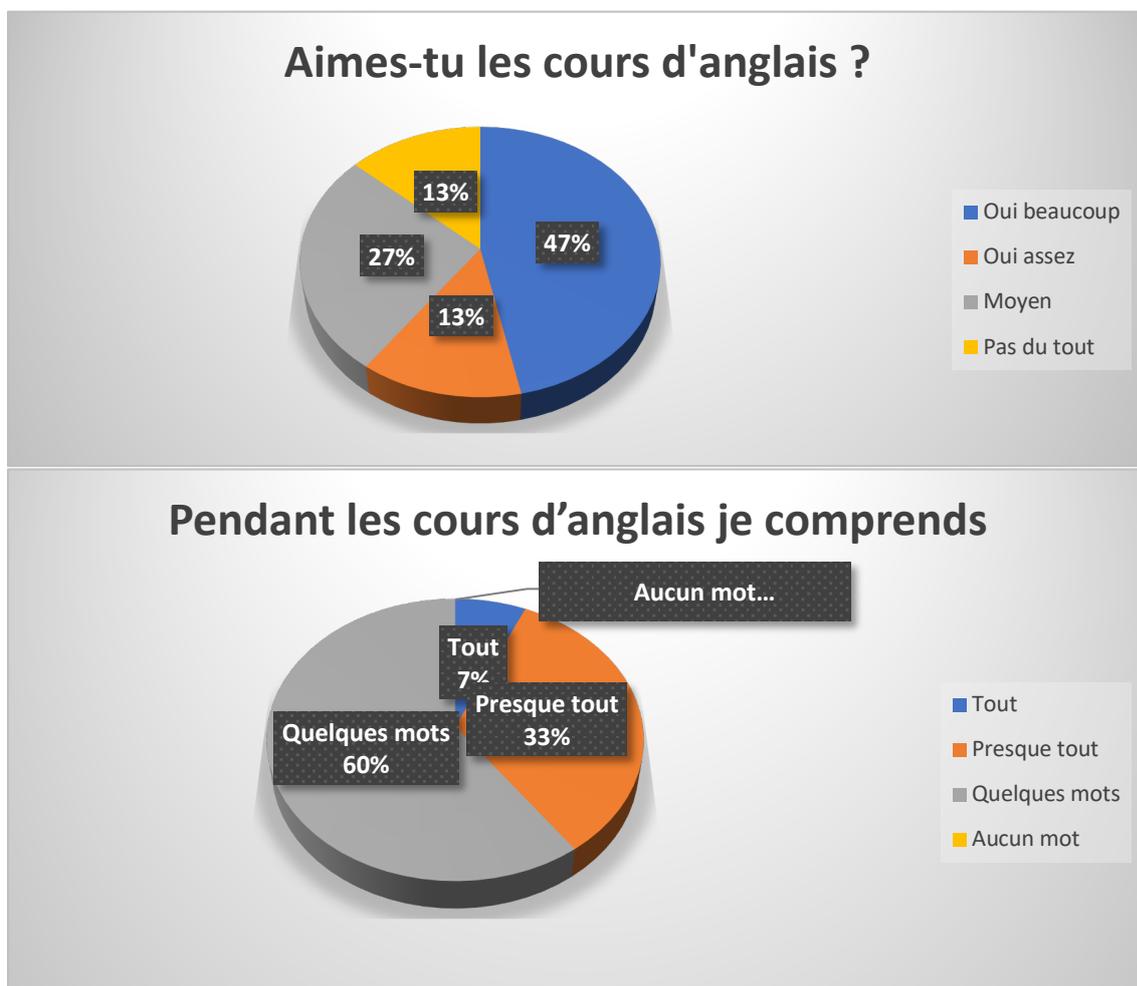
L'étude s'est portée à l'échelle de la demi-classe. L'enseignement de l'anglais à ces élèves se fait le mardi après-midi juste après le décloisonnement d'anglais des CE2. Pendant ce temps d'anglais avec les CM1, les CE2 sont donc en autonomie sur des apprentissages différents qui ne nécessitent pas mon aide.

1.1.3.1 L'espace classe

L'espace de notre classe est un petit peu particulier puisque celle-ci se trouve au dernier étage de l'école (3^{ème} étage), sous les toits. La classe est séparée par un « poteau » ce qui empêche une utilisation optimale de tout l'espace. En effet, nous ne pouvons installer les élèves que sur un peu plus de la moitié de la classe car sinon ils ne verraient pas le tableau à cause de l'obstacle cité auparavant. Les élèves de CM1 sont installés sur la gauche et les CE2 sur la droite à côté de l'espace moins utilisé. Sur l'autre moitié de classe, se trouve les placards des fournitures et du matériel d'arts plastiques, ainsi qu'une grande table permettant de séparer les groupes pendant un travail en ateliers ou pendant une séance d'Arts Plastiques qui requiert de la place. Cette table permet aussi de faire travailler les élèves en difficulté pour une aide plus personnalisée.

Pendant l'enseignement de l'anglais, je ne dispose donc que de la partie où se trouvent les CM1 (annexe 6) ce qui permet difficilement des travaux en groupe sauf si on utilise l'espace de l'autre côté de la classe, mais cela implique de ne pas utiliser le tableau que ces élèves ne verraient pas. En revanche, cet espace est très utile pour mettre en place divers jeux en anglais.

1.1.3.2 Le comportement des élèves et leur implication dans les apprentissages de l'anglais



Dans la classe, parmi les élèves participant à l'étude, beaucoup ont un profil plutôt « agité ». En effet, cette classe est en général assez bruyante mais impliquée dans le travail et les apprentissages. En revanche, l'anglais ne motivant que certains élèves, la classe est d'autant plus agitée et l'ambiance non propice aux apprentissages. D'ailleurs, j'ai pu remarquer que les apprentissages n'étaient pas du tout acquis lors de la première évaluation d'anglais.

En début de la séquence d'étude, j'ai donc fait passer un premier questionnaire (annexe 2) permettant d'identifier quels élèves étaient motivés par les cours d'anglais et lesquels ne l'étaient pas afin d'améliorer cet aspect. Parmi les élèves répondant au questionnaire (15 élèves, j'ai observé l'élève d'ULIS seulement pour la participation orale), la moitié dit aimer les cours d'anglais alors que l'autre moitié est plus en retrait. Ces élèves sont d'un naturel assez bavard et distraits pendant les cours d'anglais même si cela n'empêche pas forcément les apprentissages.

Cet échantillon d'élèves est donc assez représentatif d'un manque de motivation et d'implication dans les apprentissages de l'anglais, ce qui est à la base de notre réflexion pour ce mémoire. D'ailleurs, concernant la compréhension des cours d'anglais, seulement 7% de l'échantillon d'élèves dit tout comprendre alors que la majorité dit comprendre seulement quelques mots, ce qui correspond à mes observations.

1.2 Matériel et mise en œuvre d'une séquence basée sur l'apprentissage par le jeu

La réalisation de cette étude a été basée sur différents types de supports. D'abord, une séquence (annexe 1) composée de 5 séances ainsi que de différents outils pour les mettre en place. Cette séquence d'anglais à destination d'élèves de CM1 (cycle 3) avait pour thème « Les parties du corps et du visage » et comportait différents objectifs :

D'abord, des objectifs linguistiques comportant des structures grammaticales à travers des activités de compréhension et d'expression orale. En effet, par le biais de ces activités, les élèves ont appris la structure *this is / these are* afin d'annoncer les parties du corps. Cette phrase était en réponse à la question « *what is this?* » que je posais. Au niveau de la compréhension et de l'expression orale l'objectif est de comprendre et exprimer à l'oral plusieurs phrases clés : *Make circles with your...* , *Simon Says touch your ...*, *Simon Says show me your ...*, *Look - Close your eyes - Open your eyes - What's missing ?*, *Draw a ...*

Cette séquence a pour thème les parties du corps et du visage donc un certain nombre de mots de lexiques sera à retenir et savoir retranscrire comme : *head, hand, nose, foot, eye, shoulders, arm, leg, knee, body, finger, toe, ankle, hair, mouth, ear, neck, chin*.

Ces objectifs linguistiques comportent des difficultés phonologiques prévisibles pour les élèves, par exemple : le « *h* » aspiré, le « *kn* », le « *th/the* » ou encore l'accentuation des mots.

En ce qui concerne les objectifs culturels cette séquence sur l'apprentissage par le jeu permet l'initiation au jeu traditionnel « *Simon says* » ainsi que d'autres jeux, et l'apprentissage de la chanson « *Head and shoulders* ».

Enfin, cette séquence inclut des objectifs transversaux et méthodologiques comme travailler en *pairwork* ou en groupe classe et oser s'exprimer devant un groupe.

1.2.1. Les outils utilisés

Plusieurs outils m'ont permis de mettre en place cette séquence dans le but de vérifier et de confirmer ou non mes hypothèses.

D'abord, les questionnaires d'avant et après la séquence test à destination des élèves :

Le premier questionnaire pré-test avait pour but de recueillir les conceptions initiales des élèves concernant l'anglais. Il comprend un QCM avec 9 questions visible en annexe 2. La majorité des questions pouvaient accueillir plusieurs réponses afin que les élèves ne soient pas contraints d'en choisir une seule. Les dernières questions avaient pour objectif de mesurer la volonté et la motivation des élèves à faire des jeux en anglais. Celles-ci servaient donc de premiers résultats à nos hypothèses de départ. Ce questionnaire (avec quelques questions différentes) a été redistribué après la séquence test afin d'observer et de recueillir les résultats de l'étude. Il a donc permis entre autres outils de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ qui annonçaient que le jeu permettrait la motivation et l'implication des élèves dans les apprentissages (annexe 3).

Ensuite, parmi les outils indispensables à cette mise en œuvre, nous retrouvons les différents jeux expérimentés par les élèves :

- « Point to... » avec les flashcards des parties du corps correspondantes. Les flashcards sont des outils visuels très importants à l'apprentissage d'une langue vivante. Elles permettent ici de faire travailler la compréhension orale des élèves des de les faire s'exprimer par les gestes (montrer la flashcard correcte). Ce jeu est aussi un excellent moyen de mémorisation de vocabulaire découvert récemment.
- Les flashcards invitent aussi à faire travailler l'expression orale. Ici, avec le jeu rituel de début de séance, « What is this ? » les élèves observent chaque image et recherchent le mot qui correspond à celle-ci. Ce jeu permet aussi de se familiariser avec la structure « This is / These are » qui était un des objectifs de la séquence.
- Jeu de Kim / What's missing : ce jeu mettant en œuvre des activités langagières de compréhension et d'expression orale invitent les élèves à observer les flashcards affichées, à les mémoriser pendant qu'ils ferment les yeux puis à repérer rapidement celle qu'il manque. Ce jeu peut très vite être mené par un élève une fois les phrases clés « look at the flashcards / Close your eyes / Open, what's missing » mémorisées. On peut aussi faire évoluer ce jeu en ajoutant les mot écrits correspondants aux images ce qui permettrait de faire travailler la compréhension écrite.
- « Simon says » est un jeu traditionnel plus connu en France sous l'appellation « Jacques a dit ». La compétence mise en jeu est principalement la compréhension orale et l'expression orale pour le meneur. Celui-ci annonce à ses camarades « Simon says touch your {partie du corps ou du visage} » et les autres élèves doivent exécuter la commande du meneur. Mais celui-ci peut piéger ses camarades en ne disant pas « Simon says » en début de phrase et tous ceux qui exécutent quand même la commande ont perdu. Il s'agit

ici d'un jeu très motivant pour les élèves et impliquant beaucoup de concentration de leur part.

- « Picture dictation » : est un jeu mettant en œuvre la compréhension et d'expression orale. Par groupe de deux, un élève énonce ce qu'il veut que son camarade dessine avec la phrase « draw a... ». L'autre élève doit dessiner ce qu'il a compris, puis inversement.
- Interdisciplinarité avec l'EPS : l'objectif ici était de réinvestir le vocabulaire des parties du corps en anglais pendant l'échauffement d'une séance de sport avec la phrase « Make circles with your ... ».
- Objectif final de la séquence : le jeu chanté avec la chanson traditionnelle « head and shoulders ». Cette chanson met en jeu l'expression orale et par le corps puisque les élèves combinent le chant et les gestes correspondant aux paroles. Cette combinaison des deux peut parfois être compliquée puisqu'elle implique beaucoup de coordination.

1.2.2. Description des séances

Numéro de séance	Durée	Objectifs séance	Contenus et notions
Séance 1 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les différentes parties du corps • Comprendre et répondre à une question en anglais • Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituels: date, météo, sentiment • Questionnaire • Evaluation diagnostique : connaissez-vous quelques parties du corps ? • Flashcards : show and repeat • Jeu de mime : Touch your ...
Séance 2 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les différentes parties du corps et du visage • S'initier au Jeu de Kim : dire le mot manquant • Comprendre et effectuer une consigne en anglais • Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituels: date, météo, sentiment • Initiation What is this ? This is... avec vocabulaire corps • Jeu de Kim : what's missing avec flashcards • Leçon corps et visage
Séance 3 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage • S'initier au Jeu traditionnel : Simon says ; jeu de Kim • Comprendre et effectuer une consigne en anglais • Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituels: date, météo, sentiment • Rebrassage avec What is this / are these • Jeu de Kim avec vocabulaire visage puis Simon says encadré par l'enseignante puis par un élève
Séance 4 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage • S'initier au Jeu traditionnel : Simon says ; jeu de Kim • Comprendre la phrase : Make cercles with your... • Comprendre et effectuer une consigne en anglais • Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituels: date, météo, sentiment • Rebrassage avec What is this / are these • Simon says puis jeu de Kim avec mots écrits à côté des images • Make Circles with your ... (reprise à chaque séance d'EPS)

Séance 5 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage • S'initier au Jeu : Picture dictation • S'exprimer en chanson • Comprendre et effectuer une consigne en anglais • Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rituels: date, météo, sentiment • Rebrassage avec What is this / are these • Jeu Picture dictation par 2 : draw a blue head ... • Ecoute de la chanson Head and shoulders (jeu chanté) puis chanter en touchant les parties du corps • Questionnaire
------------	------------	--	--

Chaque séance commence par quelques questions de rituel concernant la date, la météo et les sentiments. La séance 1 de cette séquence comporte un questionnaire pré-test permettant de recueillir les conceptions initiales des élèves concernant l'anglais (présenté dans les outils). La séance 1 avait ensuite pour but de faire une évaluation diagnostique à l'oral auprès des élèves concernant les parties du corps ou du visage qu'ils pouvaient connaître. En effet, nous venions d'apprendre une chanson « Little snowflake » qui comportait quelques parties du corps. La suite de la séance consistait en la présentation de 5 nouveaux mots de vocabulaire (shoulders, arm, leg, knee, body) avec les flashcards correspondantes montrant les parties du corps (sans le mot écrit). Les élèves devaient ensuite montrer la flashcard correcte au tableau après la phrase « Point to... ». Enfin, j'ai présenté le jeu traditionnel « **Simon Says** » puis nous avons pu réaliser une partie de ce jeu mais seulement en mime et sans « piège ».

Après les rituels habituels, la séance 2 consistait d'abord à « rebrasser » les mots de vocabulaire de la séance précédente avec les flashcards et l'introduction de la structure interrogative « What is this ? ». Les élèves devaient commencer à s'habituer à répondre « This is... » ou « These are ... ». Nous avons ensuite introduit 3 nouveaux mots de lexique (Finger, toe, ankle) avec les flashcards puis j'ai présenté notre nouveau jeu : **le jeu de Kim ou What's missing**. Nous avons d'abord commencé avec 4 flashcards au tableau, je demandais aux élèves « Close your eyes – Open your eyes – What's missing ? » et ils me répondaient ensuite la partie du corps manquante. J'insistais sur la structure de la phrase « ... is missing ». Nous avons terminé cette séance par la trace écrite qui est probablement arrivée trop tôt dans la séquence puisque certains élèves n'avaient pas encore assimilé la prononciation des mots à l'oral donc la trace écrite les a déstabilisés.

La séance 3 s'est déroulée de la même façon que la séance 2 avec 3 nouveaux mots de lexique (mouth, hair, ear). Lors du jeu **What's missing**, nous avons augmenté le nombre de flashcards affichées au tableau à 6 puis 8 flashcards et ce sont des élèves qui ont dirigé tour à tour le jeu avec les différentes phrases à dire à leurs camarades. Nous avons ensuite terminé la séance par un réinvestissement du jeu « **Simon Says** » cette fois avec toutes les règles : si je dis

« Simon says touch your hair » les élèves peuvent toucher leurs cheveux mais si je dis seulement « Touch your hair », c'est un piège et les élèves ne doivent rien faire. Ceux qui sont tombés dans le piège, s'assoient à leur place. Une seconde partie de ce jeu a ensuite été réalisée mais cette fois dirigée par un élève ce qui leur a permis d'utiliser la structure « Simon says touch your ... ».

La séance 4 avait au départ la même structure avec 2 nouveaux mots de lexique (neck et chin). Quelques élèves ont dirigé les différents jeux, mais lors du jeu **What's missing**, nous avons introduit le mot écrit avec la flashcard image afin que les élèves expérimentent l'écriture des mots. Cette séance s'est ensuite poursuivie en séance d'EPS. En effet, dans le cadre de l'interdisciplinarité, j'avais la volonté de faire réaliser l'échauffement en anglais. J'ai donc d'abord introduit la phrase « **Make circles with your...** » et les élèves devaient rajouter les parties du corps. Cet échauffement a été poursuivi lors des autres séances d'EPS jusqu'à ce qu'ils le réalisent eux-mêmes entièrement.

Enfin, la séance 5 a commencé avec les rituels habituels puis avec un réinvestissement des mots vus avec la structure « What is this ? ». J'ai ensuite présenté un nouveau jeu, le « **Picture dictation** » présenté dans les outils. Ceci permettait aux élèves d'une part de réaliser une activité d'expression orale et d'autre part de compréhension orale. Enfin, le but de la séance était d'écouter et de chanter la chanson « **head and shoulders** ». Les élèves l'ont d'abord écoutée plusieurs fois, puis montraient les parties du corps sur leur silhouette en l'écoutant et enfin, l'ont chantée. Ce chant a été réinvesti plusieurs fois dans les jours qui ont suivi afin de la réviser. La fin de la séance consistait à remplir le questionnaire de fin de séquence mentionné plus haut et en annexe 3.

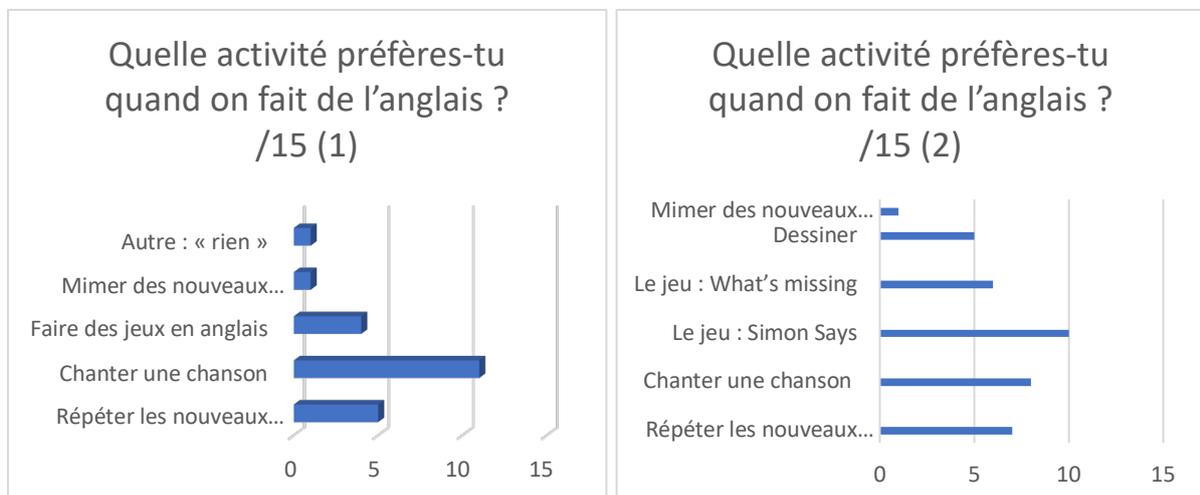
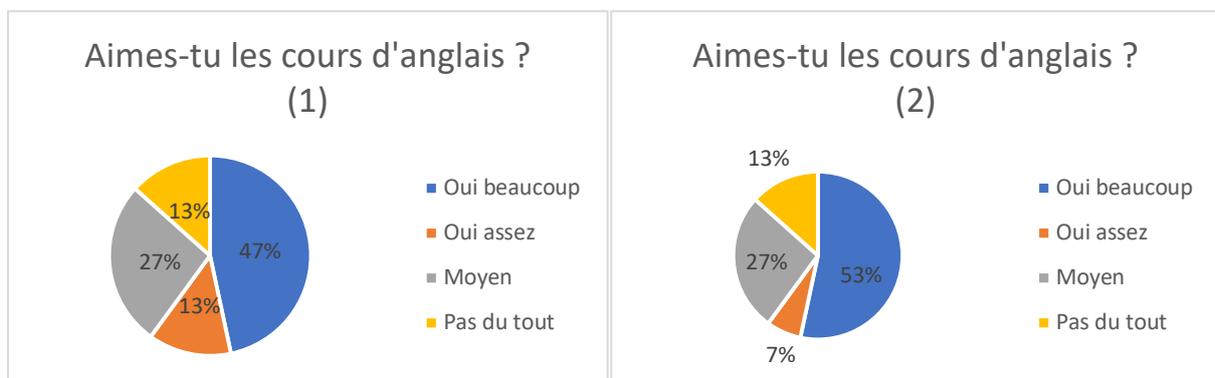
L'évaluation des progrès des élèves a repris toutes les activités que nous avons réalisées au cours de la séquence (annexes 4 et 5) : d'abord, une compréhension orale des différentes parties du corps puis, un What's missing où les élèves devaient comparer deux dessins de personnages et devaient cocher les parties du corps qui manquaient sur le deuxième personnage. Le troisième exercice consistait à dessiner ce que je leur annonçais « Draw a ... ». Enfin, la dernière partie était un jeu de l'oie avec des images des parties du corps. Les élèves étaient par 3, lançaient le dé et devaient annoncer à leur camarade la partie du corps qu'il devait toucher avec la phrase « Touch your... » vue avec le « Simon says... ». Je passais dans les différents groupes afin d'écouter ce que les élèves disaient et cochais leurs acquis.

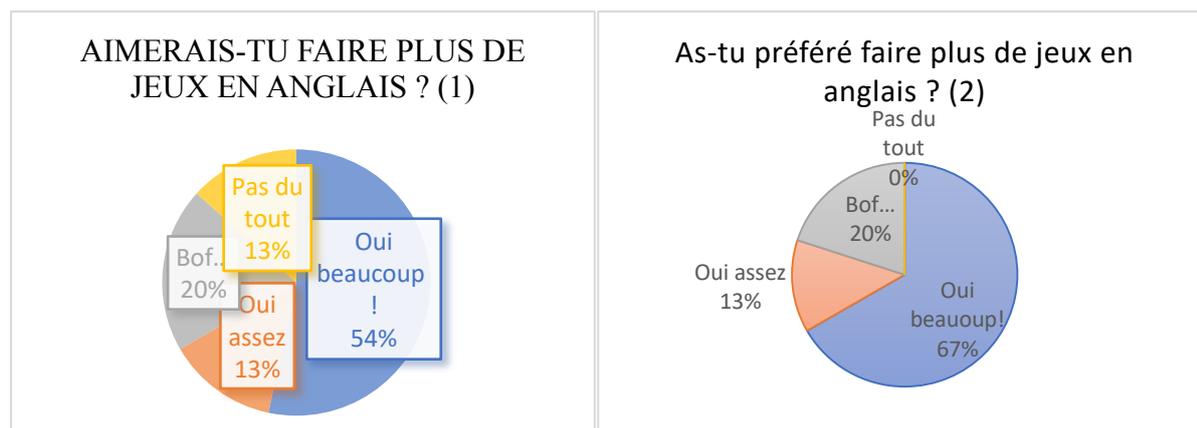
2 Résultats de l'étude au regard des hypothèses

2.1. Les questionnaires avant et après la séquence, quel impact sur la motivation des élèves ?

Les différents outils présentés précédemment m'ont permis de recueillir un certain nombre de données nous donnant des indices concernant l'évolution de la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère grâce aux activités ludiques.

Les graphiques suivants vont présenter l'évolution des réponses aux questionnaires des élèves avant et après la séquence mise en place.

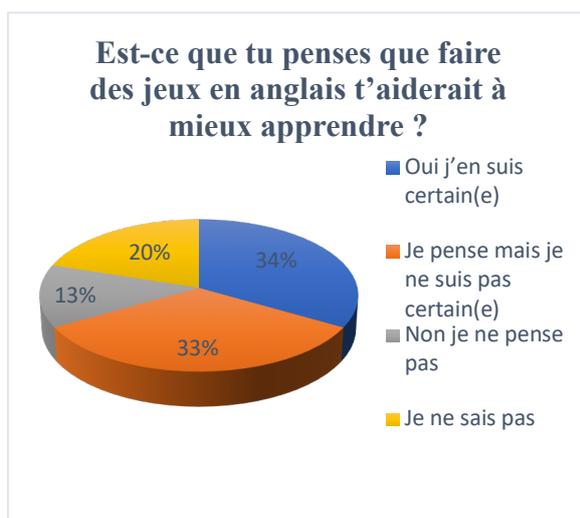
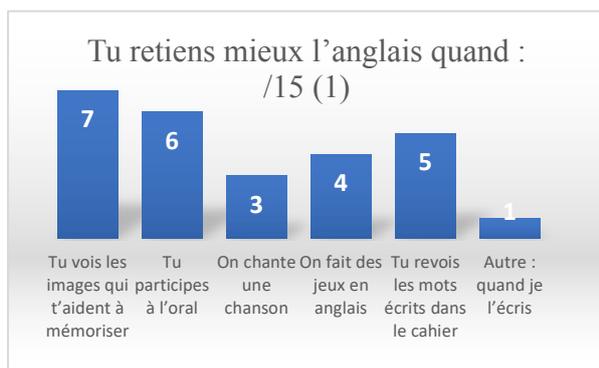




En observant ces graphiques, nous pouvons remarquer que le pourcentage d'élèves étant motivé par les cours d'anglais a augmenté (47% à 53%). En revanche, cette augmentation s'explique par le passage d'élèves ayant répondu « Oui assez » au premier questionnaire à « Oui beaucoup » au second. En ce sens, le nombre d'élèves n'aimant pas les cours d'anglais avant la séquence, sont toujours peu motivés après. Concernant les activités favorites des élèves pendant les séances d'anglais, on observe bien une réelle augmentation de la catégorie « faire des jeux en anglais ». En effet, cette catégorie représentait 4 réponses sur 15 avant la séquence alors qu'après celle-ci on remarque que les différents jeux attirent beaucoup plus d'élèves (Simon says : 10/15, What's missing : 6/15 et dessiner : 5/15). Nous observons ici le succès du jeu traditionnel Simon Says qui a énormément motivé les élèves. En contrepartie, le fait de chanter une chanson a été un peu moins apprécié par les élèves en comparaison au questionnaire d'avant la séquence (8/15 comparé à 11/15 avant). Ceci pourrait s'expliquer notamment par la chanson en elle-même et le succès du jeu Simon Says. Enfin, le dernier diagramme montre l'impact des jeux en anglais sur la motivation des élèves lors de l'apprentissage de cette langue. On relève l'augmentation significative du pourcentage d'élèves ayant préféré faire des jeux en anglais comparé à leurs représentations avant la séquence (de 53% à 67%). Avant la séquence, nous constatons que 20% des élèves ne préféreraient pas faire plus de jeux en anglais. Après celle-ci, plus aucun élève dit ne pas avoir aimé faire plus de jeux dans cette langue.

2.2. Les questionnaires avant et après la séquence, quel impact sur l'implication des élèves ?

Les graphiques suivants vont montrer l'évolution de l'implication des élèves dans les apprentissages de l'anglais.



Au vu des réponses des élèves, nous pouvons constater l'impact positif des jeux en anglais sur les apprentissages des élèves. Effectivement, sur les graphiques intitulés « Tu retiens mieux l'anglais quand », on note une augmentation de moitié sur la réponse « on fait des jeux en anglais », c'est-à-dire que l'on est passé de 4/15 élèves à 8/15 élèves retenant mieux les apprentissages dans cette langue grâce aux jeux. En revanche, on observe une diminution du nombre d'élèves disant mieux retenir l'anglais grâce à la participation orale. En opposition à cela, j'ai recensé après chaque séance qui avait participé lors de celles-ci. Lors des premières séances j'ai pu constater qu'un des élèves participant le plus, est aussi celui affirmant qu'il « n'aime pas du tout l'anglais ». J'ai aussi noté qu'au départ deux élèves sur quinze n'avaient pas participé oralement mais au fil des séances, ces deux élèves ont réussi à participer au moins une fois. De plus, chaque élève était volontaire pour participer aux jeux, aucun n'a refusé. Sur la deuxième série de graphiques, nous découvrons la réelle portée positive des jeux sur les apprentissages des élèves. Effectivement, on remarque qu'au départ seulement 34% des élèves étaient certains que les jeux les aideraient à mieux apprendre. Après la séquence, 60% ont affirmé que les jeux les avaient aidés à mieux retenir l'anglais. Le pourcentage d'élèves pensant

que les jeux les ont aidés mais n'en étant pas certains est resté stable (33%) tandis que le pourcentage d'élève ne pensant pas que cela les aiderait a diminué, passant de 13% à 7%, ce qui montre encore les conséquences positives des jeux sur le ressenti des élèves à propos de leurs apprentissages.

Enfin, les évaluations des élèves sur une séquence précédente et sur la séquence mise en place pour cette recherche ont aussi montré les effets des jeux sur l'acquisition des connaissances des élèves. En outre, sur une évaluation avant cette séquence, seulement 4 élèves sur 15 avaient acquis les connaissances et compétences demandées (basées sur la compréhension orale et écrite et l'expression écrite), 4 autres élèves n'avaient pas du tout acquis les compétences tandis que les autres élèves étaient en cours d'acquisition. Après la séquence basée sur les activités ludiques et en revoyant les compétences langagières introduites dans l'évaluation (annexes 4-5), 6 élèves sur 15 ont acquis ou même dépassé les connaissances et compétences demandées (basées sur la compréhension orale/ écrite et l'expression orale) tandis que tous les autres élèves sont en cours d'acquisition. C'est-à-dire qu'aucun élève n'a acquis aucune compétence ce qui montre bien l'impact positif des jeux sur les apprentissages des élèves. De plus, une des élèves est passée de « non acquis » à « dépassé » entre les deux séquences.

3 Discussion et conclusion

3.1. Discussion des résultats obtenus

L'objectif de ce projet était de montrer dans quelle mesure le jeu pouvait-il être un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la classe avec laquelle j'ai mené cette séquence (15 élèves de CM1) n'était pas motivée du tout par l'apprentissage de l'anglais ni impliquée dans celui-ci. Afin de répondre à cette problématique, nous avons mis en place deux hypothèses de travail. La première étant que le jeu est une source de motivation pour l'élève. Et la deuxième, que celui-ci permet l'implication de l'élève dans les apprentissages.

La séquence mise en œuvre était basée sur l'apprentissage des parties du corps et du visage en anglais. Elle comptait 5 séances ainsi qu'une évaluation des acquis au regard des compétences langagières travaillées pendant la séquence. Au cours de ce projet, les élèves ont pu donner les représentations qu'ils avaient de l'anglais et des jeux dans cette matière avant et après la séquence. Aussi, ils ont pu expérimenter différents types de jeux impliquant différentes compétences langagières (compréhension orale et écrite / expression orale). Les jeux mettaient aussi en œuvre des compétences transversales en rapport avec la construction de la personne et

du citoyen. Effectivement, ils ont dû apprendre à respecter la parole de leurs camarades, respecter les règles du jeu...

Suite à la l'instauration de cette séquence, j'observe et je constate, grâce aux différentes données recueillies les effets du jeu sur l'apprentissage de l'anglais.

D'abord, au regard de notre première hypothèse, j'ai pu constater que les jeux ont un réel impact sur la motivation des élèves en anglais. En effet, dès les premières séances, j'ai pu remarquer que les élèves étaient beaucoup plus motivés à faire la séance d'anglais. Ils sont beaucoup plus présents mentalement et sont toujours volontaires pour participer aux jeux. Beaucoup sont même curieux et ressentent un certain plaisir à prendre en main le jeu et à devenir meneur de celui-ci. J'ai d'ailleurs pu relever qu'un des élèves était curieux de savoir comment est-ce que l'on disait « cerveau » en anglais car il n'était pas dans notre lexique de découverte. En outre, les recherches concernant la motivation montrent bien que le jeu peut être source de motivation puisqu'il va susciter de la curiosité et du plaisir chez l'élève qui entraîneront l'acquisition de connaissances et de compétences et favoriseront sa réussite. En ce sens, notre hypothèse peut être vérifiée. En revanche, si l'on regarde le graphique intitulé « Aimes-tu les cours d'anglais ? » on peut noter que le pourcentage d'élève n'aimant pas réellement les cours d'anglais avant et après la séquence n'a pas changé (13%). On pourrait alors se demander si le jeu a réellement fait évoluer l'opinion des élèves sur l'apprentissage de l'anglais. En contrepartie, si l'on regarde l'activité préférée des élèves en anglais, on remarque bien que c'est un jeu (Simon Says) qui les a le plus attiré. En effet, selon la classification de DE GRANDMONT, c'est un jeu pédagogique. C'est-à-dire que l'apprentissage est corrélé à la notion de plaisir puisque les élèves participaient de façon orale et gestuelle mettant en jeu une certaine incertitude et impliquant l'apprentissage du lexique de corps humain et de la phrase clé « Simon says touch your... ». Enfin, la dernière donnée concernant la motivation des élèves est certainement la plus représentative. Effectivement, 67% des élèves ont largement préféré faire des jeux en anglais, cumulé à 13% ayant assez aimé. C'est-à-dire que seulement 20% des élèves n'ont pas réellement apprécié faire plus de jeux et aucun n'a détesté. Cette dernière donnée prouve bien que l'enseignement de l'anglais par des jeux est source de motivation pour l'élève puisque l'aspect ludique associé au fait de gagner provoque chez l'élève un plaisir plus important que toute autre activité.

Concernant la seconde hypothèse, qui était de vérifier si le jeu provoquait l'implication de l'élève dans les apprentissages, les recherches nous avaient indiqué que motivation et

implication étaient étroitement liées. Avant notre projet, les élèves étaient peu motivés et peu impliqués dans les apprentissages de l'anglais ce qui avait engendré de brèves acquisitions chez les élèves. Après cette séquence, les données recueillies montrent que le nombre d'élève retenant mieux l'anglais grâce aux jeux selon eux est passé de 4/15 à 8/15 ce qui représente une augmentation de 50%. On voit bien ici les conséquences de la motivation sur l'implication puisque si l'élève est motivé, cela provoquera un désir d'apprendre, base de l'implication dans les apprentissages.

Aussi, selon les derniers graphiques, 60% des élèves disent que le fait de faire des jeux en anglais les ont aidé à mieux apprendre contre seulement 34% avant la séquence. Ce résultat indique bien que l'hypothèse selon laquelle le jeu permet l'implication de l'élève dans les apprentissages est vérifiée. De plus, en relation avec les recherches concernant la communication et la participation active, j'ai pu remarquer que les élèves étaient beaucoup plus enclins à participer autant oralement que par les gestes grâce aux jeux. Comme je l'ai dit auparavant, chaque élève a participé à chaque jeu et dans les dernières séances, les quinze CM1 avaient participé une fois ou plus oralement. Cela montre bien que le jeu est venu réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire des élèves qui ne participaient pas auparavant.

Enfin, comme indiqué dans les résultats, l'évaluation sommative a encore pu confirmer notre seconde hypothèse puisque six élèves sur quinze sont acquis ou même dépassé les compétences demandées et aucun ne les a pas acquises du tout ce qui représente une progression considérable. Malgré cela, six élèves sur quinze représentent moins de la moitié des élèves à avoir complètement acquis les compétences mais au regard des connaissances avant la séquence, du contexte de la classe et du comportement parfois très agité des élèves, cette progression n'est pas négligeable et ne s'arrêtera pas ici.

3.2. Limites et perspectives

En conséquence, les résultats obtenus ont démontré que nos deux hypothèses de travail se vérifiaient. Le jeu est une source de motivation et permet l'implication des élèves dans les apprentissages et en ce sens, est un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère. En revanche, nous avons vu que certaines données pouvaient être discutées ce qui fait ressortir certaines limites au projet conduisant à de nouvelles perspectives.

Si les premiers résultats sont encourageants, ils ne sont que le départ d'une évolution plus importante concernant la motivation et l'implication des élèves par le jeu. En effet, certains élèves sont peu motivés par l'apprentissage de l'anglais car ils disent ne pas aimer cette langue

et donc s'ennuyer. Il me semble donc important en tant qu'enseignante de continuer et de ne pas abandonner dans cette volonté de les motiver et de leur montrer l'intérêt de parler et comprendre une langue étrangère. J'ai en effet basé la séquence suivant celle réalisée pour le mémoire sur l'étude d'un album de jeunesse toujours associé aux jeux pour ancrer la compréhension et la mémorisation du lexique voulu.

De plus, le profil de la classe étant parfois très agité et pas toujours concentré même lors des jeux, il a parfois été difficile de contenir un brouhaha trop important. Il serait donc intéressant d'entrecouper les moments de jeu qui impliquent un bruit de fond « normal » par des moments de retour au calme ce qui permettrait de mieux gérer le bruit.

Nous avons aussi pointé le fait que moins de la moitié des élèves avaient complètement acquis les compétences demandées lors de l'évaluation sommative. En revanche, tous les autres sont en cours d'acquisition. Les prochaines séquences permettront sans aucun doute de faire évoluer positivement les progrès d'autres élèves. Il s'agirait aussi de faire participer de plus en plus les élèves afin de « m'effacer » plus régulièrement et les laisser en position de meneur. C'est sans doute cette partie qui m'a posé le plus de problème car voulant trop gérer le bruit, je ne laissais pas assez les élèves s'exprimer. J'ai tenté au fur et à mesure de la séquence de limiter cette position et de me placer en « lâcher-prise ».

Enfin, le fait de recueillir les représentations des élèves a été très apprécié par les élèves qui me demandent encore souvent quand est-ce qu'ils vont répondre à un questionnaire. Il semble donc intéressant de continuer cela en proposant régulièrement de recueillir l'avis des élèves dans cette matière afin de sans cesse faire évoluer ma pratique ainsi que les progrès des élèves.

3.3. Conclusion

L'apprentissage des langues vivantes étrangères occupe une place importante dans les programmes officiels et ceux-ci incitent de plus en plus à un apprentissage ludique, par le jeu. Compte tenu du contexte et du profil de ma classe, il m'a donc semblé intéressant de m'interroger sur le jeu comme vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère.

Après les recherches théoriques sur le sujet ainsi que mon expérimentation en classe, j'en suis arrivée à la conclusion suivante : le jeu, comme activité ludique impliquant chez l'élève curiosité, désir et plaisir d'apprendre, est une source de motivation pour lui. L'élève étant motivé et participant de façon active au jeu, lui permettra de l'impliquer davantage dans ses apprentissages.

Le jeu ne doit pas être choisi au hasard, il doit être réfléchi par l'enseignant en tenant compte des objectifs et des compétences langagières à faire acquérir. Cette pratique ludique permet à l'enseignant de « prendre des risques » avec des activités de groupe et de sans cesse renouveler sa pratique en s'interrogeant sur celle-ci. Cette pratique permettra aussi de proposer aux élèves un enseignement dynamique et efficace. Cette expérience m'a permis de découvrir de nouvelles façons d'enseigner une langue étrangère motivante pour les élèves. Les compétences que j'ai acquises et les pistes de réflexion que j'ai développées seront un atout considérable dans ma future pratique professionnelle.

Bibliographie

- Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, arrêté du 9-11-2015 – (J.O. du 24-11-2015).
- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, arrêté du 18-2-2015 – (J.O. du 12-3-2015) repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf le 3/02/2018.
- Brougère, G. (2006). *Parlons-nous vraiment de la même chose ?* Cahiers pédagogiques n°448- Le jeu en classe, 1. Définitions et limites.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les Hommes : le Masque et le Vertige*, édition revue et argumentée, Malesherbes: Gallimard.
- D LE Dreau CPD Langues vivantes (2015). Enseigner l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle, académie de Rennes. Repéré à <http://www.ia29.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia29/shared/espace-educatif/preelementaire/EVEIL%20A%20LA%20DIVERSITE%20LINGUISTIQUE%20à%20l%27école%20maternelle%20DLDD%202015.pdf> consulté le 3/02/2018.
- De Grandmont N. (2013), Pédagogie et philosophie du jeu, Le jeu et ses nuances...très importantes. Repéré à <http://pedagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr/2013/12/le-jeu-et-ses-nuances-tres-importantes.html> .
- Deci & Ryan (1985), Théorie de l'auto-détermination. Repéré à http://pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf .
- Duclos G. (2010), *La motivation un passeport pour l'avenir*, Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.

- Éduscol (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf
- Éduscol (2015), Jouer et apprendre ressources maternelle Cadrage général. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf le 3/02/2018.
- Fenouillet F. (1999), La motivation à l'école. Repéré à http://bernard.lefort.pagesperso-orange.fr/documents_captures/motivation_ecole.pdf le 05/01/2018.
- Garon D., Filion R., Chiasson R. (2002), Le système ESAR : grille d'analyse *de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Paris : Electre - Cercle de la librairie.
- Giau-Miniet S., Guyon A., Lobello I. (2017), Savoirs CDI : La place du jeu dans les programmes. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/organiser-et-animer-des-espaces-pedago-ludiques-du-cdi/la-place-du-jeu-dans-les-programmes.html#c13577> le 3/02/2018.
- Halliwell S. (1995), *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Paris : Longman.
- Haydée S. (2008), *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Metra M. (2006), Approches théoriques du jeu, IUFM de Lyon. Repéré à http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf.
- Perrenoud Ph.(1997), Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail, Voyage autour des compétences 4, *l'Éducateur n° 14*, 97, 24-29. Repris dans Perrenoud Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris : ESF, ch. 4 Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_20.html le 6/01/2018.

- Raynal F. et Rieunier A (1997), Pédagogie - dictionnaire des concepts clés – apprentissages, formation, psychologie cognitive. Repéré à <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/12/14-15-MOTIVER-LES-ÉLÈVES-À-APPRENDRE-UN-JEU-D'ENFANT.pdf> le 05/01/2018.
- Ryngaert J.P. (2008), Introduction à l'analyse du théâtre. Paris: Armand Colin. Repéré à <https://ligue-enseignement.be/lapprentissage-par-le-jeu/> le 06/01/2018.
- Springer C. (1999), Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ?, *Les cahiers de l'Apliu*. Repéré à https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/ART-Springer-evaluation.pdf.
- Viau R. (2009), Motivation en contexte scolaire. Repéré à <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2015/12/14-15-MOTIVER-LES-ÉLÈVES-À-APPRENDRE-UN-JEU-D'ENFANT.pdf> le 05/01/2018.

Annexes

Annexe 1 : Plan de séquence Anglais : Les parties du corps et du visage

Annexe 2 : Questionnaire 1 CM1 (avant séquence)

Annexe 3 : Questionnaire 2 CM1 (après séquence)

Annexe 4 : Évaluation sommative de la séquence (partie 1)

Annexe 5 : Évaluation sommative de la séquence (partie 2)

Annexe 6 : Plan de la classe

Annexe 1 : Plan de séquence Anglais : Les parties du corps et du visage

Séquence Anglais : Les parties du corps et du visage		
Cycle 3	Niveau : CM1	Langue vivante étrangère : Anglais
<u>Compétences :</u> Lexique : répertoire de mots isolés, d'expression simples et d'éléments culturels Grammaire : reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. Phonologie : reconnaissance des sons, de l'accentuation, ... Interdisciplinarité : Échauffement de l'EPS		<u>Domaines du socle commun :</u> 1- Les langages pour penser et communiquer 2- Les méthodes et outils pour apprendre 3- La formation de la personne et du citoyen
<u>Objectifs de la séquence :</u> <u>Objectifs linguistiques</u> <ul style="list-style-type: none"> Structures grammaticales - this is, these are + s structure interrogative: what is this? (compréhension orale) Compréhension et expression orale : Make circles with your... , Simon Says touch your ... , Simon Says show me your ... , Look - Close your eyes - Open your eyes - What's missing ?, Draw a ... Compréhension orale : What is this ?, Point to ... , We are going to sing ! <ul style="list-style-type: none"> Lexique - apprendre les mots concernant les principales parties du corps et du visage : head, hand, nose, foot, eye, shoulders, arm, leg, knee, body, finger, toe, ankle, hair, mouth, ear, neck, chin. - situer sur sa silhouette les parties du corps <ul style="list-style-type: none"> Difficultés phonologiques prévisibles - le « h » aspiré - le « kn » - le « th/the » - l'accentuation des mots		
<u>Objectifs culturels</u> <ul style="list-style-type: none"> initiation au jeu traditionnel « Simon says » + autres jeux apprentissage chanson (« Head and shoulders »,) <u>Objectifs transversaux et méthodologiques</u> <ul style="list-style-type: none"> travailler en pairwork ou en groupe classe oser s'exprimer devant un groupe chanter collectivement 		
<u>Matériel :</u> Chanson, trace écrite, flashcards, jeux		

Numéro de séance	Durée	Objectifs séance (+compétences)	Contenus et notions
Séance 1 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir les différentes parties du corps Comprendre et répondre à une question en anglais Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> Rituels: date, météo, sentiment Questionnaire Évaluation diagnostique : connaissez-vous quelques parties du corps ? Flashcards : show and repeat Jeu de mime : Touch your ...
Séance 2 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage S'initier au Jeu traditionnel : Jeu de Kim Comprendre et effectuer une consigne en anglais Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> Rituels: date, météo, sentiment Initiation What is this ? This is... avec vocabulaire du corps Jeu de Kim : what's missing avec flashcards Leçon corps et visage

Séance 3 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage S'initier au Jeu traditionnel : Simon says ; jeu de Kim Comprendre et effectuer une consigne en anglais Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> Rituels: date, météo, sentiment Rebrassage avec What is this / are these Simon says puis jeu de Kim avec vocabulaire visage
Séance 4 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage S'initier au Jeu traditionnel : Simon says ; jeu de Kim Comprendre la phrase : Make circles with your... Comprendre et effectuer une consigne en anglais Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> Rituels: date, météo, sentiment “Rebrassage” avec What is this / are these Simon says puis jeu de Kim avec tout le vocabulaire Make Circles with your ... (reprise à chaque séance d'EPS)
Séance 5 :	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et savoir dire les différentes parties du corps et du visage S'initier au Jeu : Picture dictation S'exprimer en chanson Comprendre et effectuer une consigne en anglais Phonologie 	<ul style="list-style-type: none"> Rituels: date, météo, sentiment Rebrassage avec What is this / are these Jeu Picture dictation par 2 : draw a blue head ... Ecoute de la chanson Head and shoulders (jeu chanté) puis chanter en touchant les parties du corps Questionnaire

Annexe 2 : Questionnaire 1 CM1 (avant séquence)

1) Aimes-tu les cours d'anglais ?

- Oui beaucoup
- Oui assez
- Moyen
- Pas du tout
- Autre :

2) D'après toi, l'anglais ... (plusieurs réponses possibles)

- Ne sert à rien
- Sert à communiquer de partout dans le monde
- Permet de travailler dans un autre pays
- Sert à lire et comprendre des documents en anglais (livre, affiche, ...)
- Autre :

3) D'après toi, pourquoi apprend-t-on l'anglais à l'école ?

- Parce que c'est obligatoire
- Pour préparer l'entrée au collège
- Parce que c'est une langue parlée de partout dans le monde
- Pour pouvoir se faire comprendre lorsque l'on va dans un autre pays
- Pour mieux comprendre ce que l'on voit ou ce que l'on entend en anglais (à la télévision, dans les chansons, ...)
- Autre :

4) Tu mémorises un nouveau mot quand :

- Tu l'écoutes
- Tu le dis ou le répète
- Tu regardes les images que ma maitresse montre
- Tu regardes les gestes que la maitresse fait
- Toi-même tu fais des gestes (mimer le mot)
- Tu apprends ce qu'il y a dans le cahier
- Tu l'écris
- Il est dans une chanson
- Autre :

5) Tu retiens mieux l'anglais quand :

- Tu vois des images qui t'aident à mémoriser
- Tu participes à l'oral
- On chante une chanson
- On fait des jeux en anglais
- Tu revois les mots écrits dans le cahier
- Autre :

6) Pendant les cours d'anglais tu comprends :

- Tout
- Presque tout
- Quelques mots
- Aucun mot
- Autre :

7) Quelle activité préfères-tu quand on fait de l'anglais ?

- Répéter les nouveaux mots
- Chanter une chanson
- Faire des jeux en anglais
- Mimer des nouveaux mots
- Autre :

8) Aimerais-tu faire plus de jeux en anglais ?

- Oui beaucoup !
- Oui assez
- Bof...
- Non pas du tout

9) Est-ce-que tu penses que faire des jeux en anglais t'aiderait à mieux apprendre ?

- Oui j'en suis certain(e)
- Je pense mais je ne suis pas certain(e)
- Non je ne pense pas
- Je ne sais pas
- Autre :

Annexe 3 : Questionnaire 2 CM1 (après séquence)

1) Aimes-tu les cours d'anglais ?

- Oui beaucoup
- Oui assez
- Moyen
- Pas du tout
- Autre :

Pourquoi à ton avis ? :

2) D'après toi, l'anglais ... (plusieurs réponses possibles)

- Ne sert à rien
- Sert à communiquer de partout dans le monde
- Permet de travailler dans un autre pays
- Sert à lire et comprendre des documents en anglais (livre, affiche, ...)
- Autre :

Pourquoi ? :

3) D'après toi, pourquoi apprend-t-on l'anglais à l'école ?

- Parce que c'est obligatoire
- Pour préparer l'entrée au collège
- Parce que c'est une langue parlée de partout dans le monde
- Pour pouvoir se faire comprendre lorsque l'on va dans un autre pays
- Pour mieux comprendre ce que l'on voit ou ce que l'on entend en anglais (à la télévision, dans les chansons, ...)
- Autre :

4) Tu mémorises un nouveau mot quand :

- Tu l'écoutes
- Tu le dis ou le répètes
- Tu regardes les images que ma maitresse montre
- Tu regardes les gestes que la maitresse fait
- Toi-même tu fais des gestes (mimer le mot)
- Tu apprends ce qu'il y a dans le cahier
- Tu l'écris
- Il est dans une chanson
- Tu joues à un jeu en anglais
- Autre :

5) Tu retiens mieux l'anglais quand :

- Tu vois des images qui t'aident à mémoriser
- Tu participes à l'oral

- On chante une chanson
- On fait des jeux en anglais
- Tu revois les mots écrits dans le cahier
- Autre :

6) Maintenant, pendant les cours d'anglais tu comprends :

- Tout
- Presque tout
- Quelques mots
- Aucun mot
- Autre :

Si tu as tout compris, qu'est-ce qui t'as permis de tout ou presque tout comprendre ?

Si tu n'as pas compris, qu'est-ce qui t'aurais aidé à mieux comprendre ?

7) Quelle activité préfères-tu quand on fait de l'anglais ?

- Répéter les nouveaux mots
- Chanter une chanson
- Le jeu : Simon Says
- Le jeu : What's missing
- Dessiner
- Mimer des nouveaux mots
- Autre :

8) As-tu préféré faire plus de jeux en anglais ?

- Oui beaucoup !
- Oui assez
- Bof...
- Non pas du tout

9) Est-ce-que faire des jeux en anglais t'as aidé à mieux apprendre ?

- Oui
- Je pense mais je ne suis pas certain(e)
- Non je ne pense pas
- Je ne sais pas

Si oui, lesquels ?

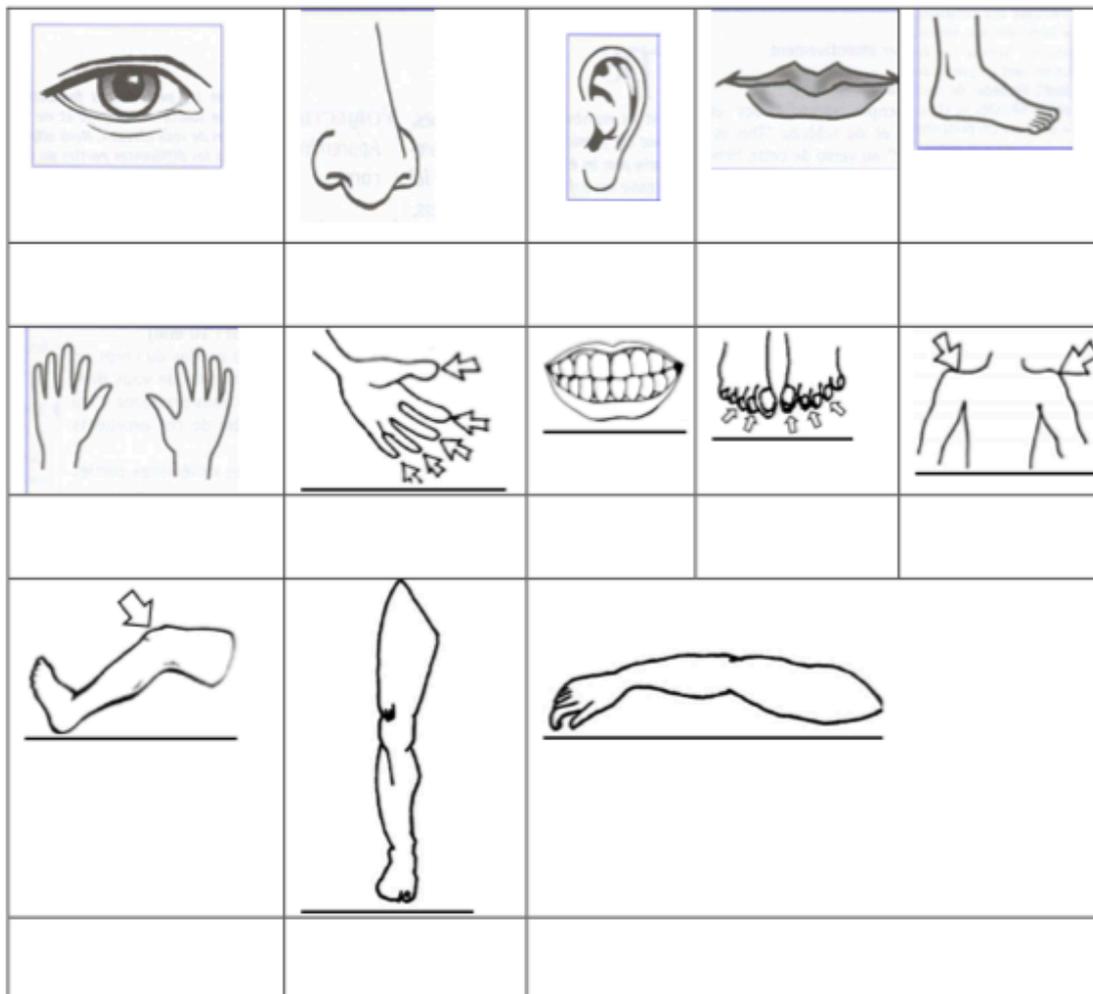
Annexe 4 : Évaluation sommative de la séquence (partie 1)

Évaluation Anglais CM1 : The body

Compétences évaluées :

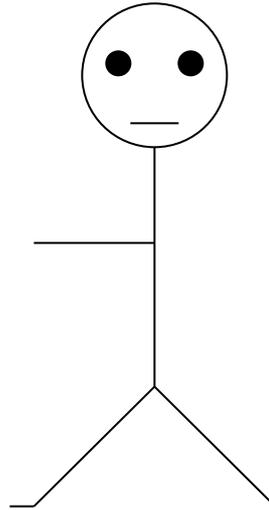
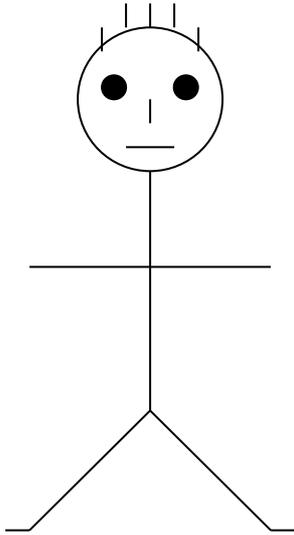
- Compréhension orale : comprendre des mots familiers et des expressions relatives au thème étudié
- Compréhension écrite : reconnaître des mots de vocabulaire à l'écrit.
- Expression orale

Exercice 1 : Listen and write the number under the body parts.



Exercice 2 : What's missing ? compare les deux personnages et coche les parties du corps qu'il manque dans celui de droite comparé à celui de gauche.



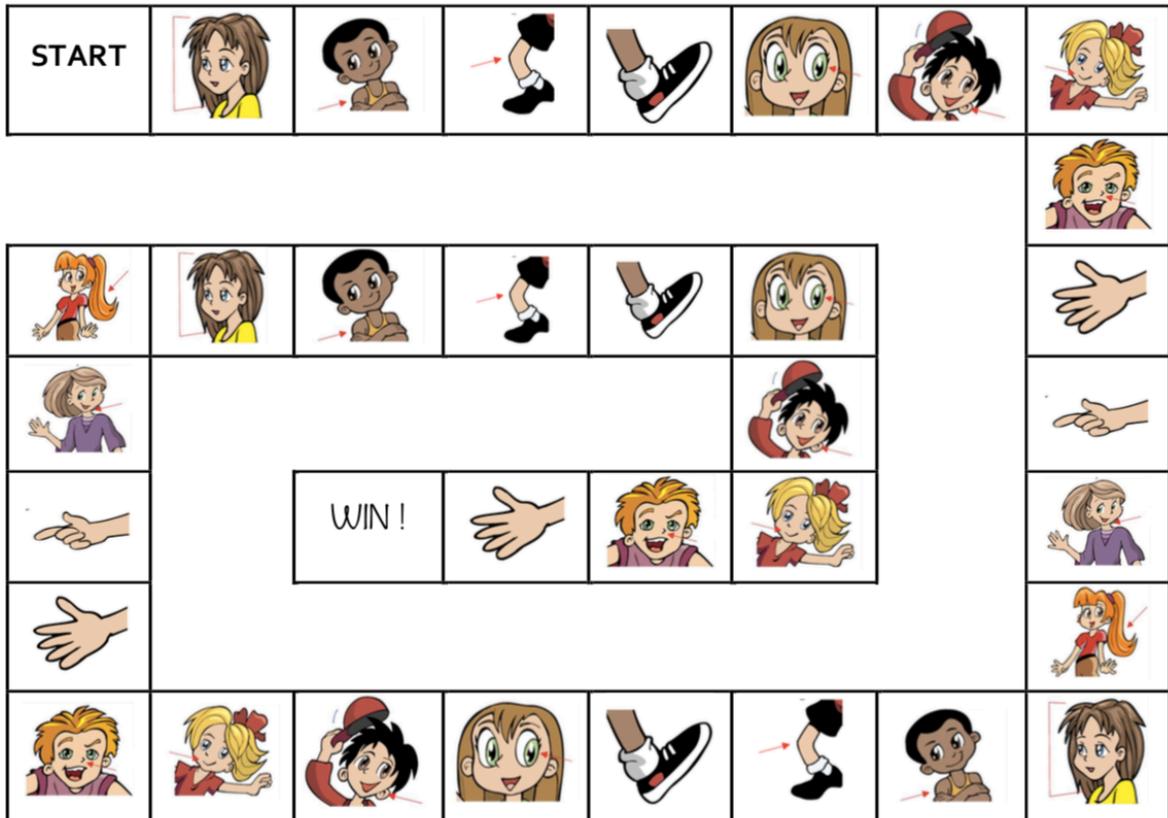


<i>HEAD</i>	<i>LEG</i>	<i>NOSE</i>	<i>EYES</i>	<i>FOOT</i>	<i>ARM</i>	<i>MOUTH</i>	<i>HAIR</i>

Exercise 3 : Draw what the teacher says.

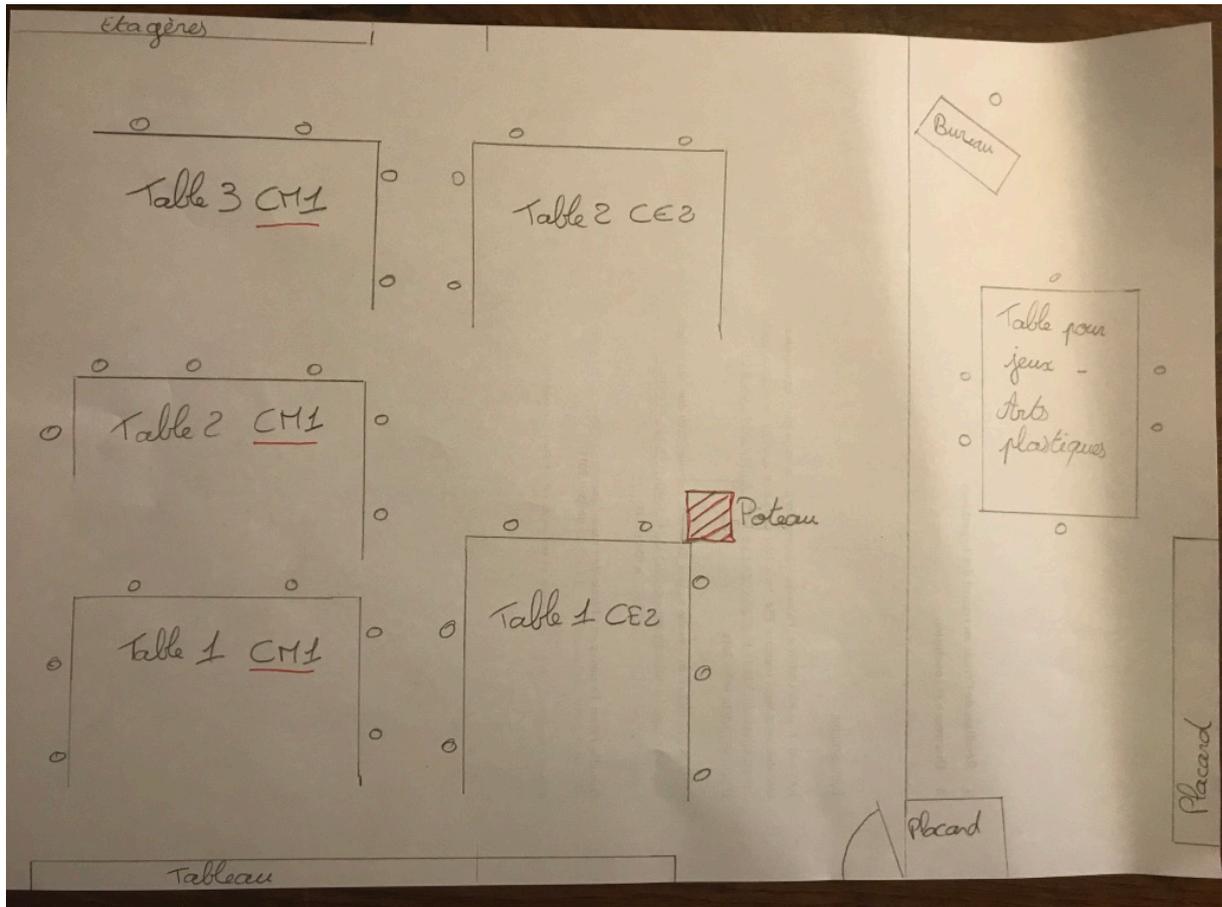


Annexe 5 : Évaluation sommative de la séquence (partie 2)



Consigne : Lancer le dé, annoncer à ses camarades de toucher la partie du corps ou du visage de la photo avec la phrase « Touch your... ».

Annexe 6 : Plan de la classe





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage de l'anglais

Auteur : HOUSET Margaux

Résumé :

L'étude présentée cherche à montrer l'impact d'un enseignement par le jeu sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et plus particulièrement ici, l'anglais. Cette étude a été mise en place dans une classe de CM1 (cycle 3) avec 15 élèves. L'objectif était de mettre en évidence les effets du jeu sur la motivation et l'implication des élèves dans les apprentissages. Les recherches basées sur les théories de la motivation ont montré l'influence du jeu sur la curiosité, le plaisir et le désir d'apprendre des élèves. En ce sens, le jeu comme activité ludique a des conséquences positives sur la motivation intrinsèque et l'implication des élèves dans les apprentissages. La séquence menée impliquait différents types de jeux ayant pour but l'apprentissage des parties du corps en anglais à travers diverses compétences langagières. Les résultats ont montré que le jeu a eu les effets escomptés sur la motivation des élèves et leur implication. Malgré que certains élèves ne soient toujours pas motivés par l'apprentissage de cette langue, la majorité semble s'être « pris au jeu » de cet apprentissage par des activités ludiques. En conclusion, il paraît évident de continuer dans cette réflexion afin de développer encore mes pratiques d'enseignement.

Mots clés : Jeu, activité ludique, motivation, implication, apprentissage, curiosité, désir d'apprendre, cycle 3, CM1, anglais.

Summary :

The presented study seeks to demonstrate the impact of learning through playing on English learning. This study was implemented in a CM1 class with a 10 year old age group (15 pupils). The aim was to identify the result of a play activity on the motivation and the involvement in learning English of pupils. Researches based on theories about motivation have shown the influence of a fun activity in the curiosity, the pleasure abed the desire to learn of pupils. Therefore, fun activities have positive consequences on intrinsic motivation and pupils' involvement in learning English. The conducted sequence implied several types of games with the aim of learning body parts in English through various language skills. Results indicated that play activities had the desired effects on pupils' motivation and their involvement. Despite the lack of motivation in learning English of some pupils, most of them seem to have "got into" this way of learning English. In conclusion, it appears obvious to carry on in this reflection in order to develop my teaching practice.

Key words : Play activity, fun activity, game, motivation, involvement, learning, English, curiosity, desire to learn, CM1