



HAL
open science

Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Yu-Jin Kim

► **To cite this version:**

Yu-Jin Kim. Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?. Education. 2018. dumas-01939087

HAL Id: dumas-01939087

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939087>

Submitted on 29 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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Présenté par Yu-Jin KIM

Première partie rédigée en collaboration avec Margaux Housset

Mémoire de M2 encadré par Anne-Marie Andrieux



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



Attestation de non-plagiat

Je soussignée KIM Yu-Jin

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

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 Grenoble,
Le 8/05/2018

Signature de l'étudiant(e)

KIM Yu-Jin



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) KIM Yu-Jin

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

, 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 Grenoble

Le 8/05/2018

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Introduction :	6
Apprentissage de l'anglais par le jeu, mythe ou réalité ? :	7
1. Qu'est-ce que le jeu ?	7
1.1. Définition.....	7
1.2. Les différentes classifications du jeu	9
1.3. Les usages du jeu en classe	10
2. Quelle place pour le jeu ?	11
2.1. Dans les programmes du cycle 1... au cycle 3	11
2.1.1. La place du jeu dans les programmes du cycle 1	11
2.1.2. La place du jeu dans les programmes du cycle 2 et 3.....	12
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.....	13
3. Nos hypothèses et intérêts de l'apprentissage par le jeu	14
3.1. Le jeu est une source de motivation.....	14
3.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?	14
3.1.2. Les sources de la motivation	15
3.2. Le jeu permet l'implication de l'élève dans ses apprentissages	16
3.2.1. De la motivation à l'implication	16
3.2.2. La communication et participation active.....	17
4. Les limites de la pédagogie du jeu dans l'enseignement des langues vivantes	18
4.1. Les difficultés liées à l'enseignement	18
4.1.1. Les difficultés liées au contexte pédagogique	18
4.1.2. Les difficultés d'ordre technique	19
4.2. Quelle place pour l'écrit ?	19
4.3. Comment évaluer ?	19
5. De quelle manière mettre en place le jeu en classe d'anglais ? Avant, pendant et après le jeu : l'aspect pratique	20
5.1. Les conditions favorables au jeu	20
5.2. Pendant : une atmosphère propice au jeu et à l'apprentissage de la langue	21
5.3. Après : Bilan / Oralisation.....	22
Le jeu en classe de langues :	23
1. Formulation de la problématique :	23
2. Méthodologie : Présentation du contexte d'étude	24
2.1. Présentation de l'enseignante	24

2.2.	Le cadre : l'école.....	24
2.3.	Les participants	24
3.	Matériel et mise en œuvre de la séquence.....	25
3.1.	Les outils	25
3.1.1.	Les questionnaires.....	25
3.1.2.	Les jeux.....	26
3.1.3.	Les grilles d'observation	27
3.2.	La séquence	27
3.2.1.	Présentation de la séquence	27
3.2.2.	Déroulement des séances et des rituels	29
3.2.3.	Justification de la séquence	29
4.	Les résultats au regard des hypothèses	30
4.1.	Les résultats concernant l'impact du jeu sur la motivation des élèves	30
4.2.	Les résultats concernant l'impact du jeu sur l'implication des élèves dans les apprentissages	32
5.	Discussion des résultats	33
6.	Limites et perspectives.....	34
	CONCLUSION	36
	Bibliographie	37
	Annexes.....	40

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 ». Malgré le fait que l'enseignement des langues vivantes ne soit pas imposé en cycle 1, il est à mon sens important d'éveiller les élèves dès le plus jeune âge du fait de la plasticité de leur cerveau. En 2014, une étude de la Harvard Medical School met en avant le fait que non seulement les enfants ont davantage de facilités à acquérir une langue étrangère mais aussi qu'ils développent leurs capacités cognitives en termes de développement du lexique et des capacités de raisonnement dans la langue natale. Ainsi, exposer les enfants à une langue étrangère dès le plus jeune âge permettrait un apprentissage facilité mais aussi d'avoir une meilleure prononciation (grâce à l'exposition de nouvelles sonorités). Selon Michele Dalosio (2007), il existe une période entre 0 et 8 ans où les enfants seraient capables de développer des facultés linguistiques de manière plus aisée. C'est pour l'ensemble de ces raisons qu'il m'a donc paru intéressant de proposer un éveil linguistique anglophone à mes élèves de moyenne section. N'ayant pas été exposé à l'anglais en petite section, il s'agissait de réfléchir aux modalités pédagogiques les plus adaptées pour engager et développer leur intérêt linguistique. Compte tenu de cela, il a semblé 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 est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour cela, nous nous appuyerons 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 de moyenne section en m'appuyant que

les outils utilisés et la séquence réalisée avec mes élèves. Enfin, en se basant nous analyserons les résultats de l'expérimentation au regard de nos hypothèses.

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 :

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.

« - 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 ;
- 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 ne 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 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 qui 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

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

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, 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

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

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 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 entrainera 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 communications 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 en jeu. 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 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 permet non seulement de valoriser les productions des élèves et leur permet de visualiser leurs progrès et de percevoir leur marge de progrès. De ce fait, l'évaluation permet aux élèves de connaître l'état de leurs apprentissages. La plupart des jeux en anglais ont recours à l'oral. De ce fait, l'évaluation de l'oral est difficile à mener dans la mesure où l'oral est perçu de manière globale.

⁵ BO hors série 14 février 2002

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 correctement.

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 cibles 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 œuvre 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. ».

Le jeu en classe de langues :

1. Formulation de la problématique :

En classe de maternelle, l'exposition à l'anglais a principalement eu lieu lors du temps de regroupement sous formes de rituels ou de petits jeux très courts. Il n'y avait pas de séances à proprement parler dans la mesure où le temps était un obstacle en ce début d'année (prise en charge de la classe, découverte d'un nouveau niveau, familiarisation avec le fonctionnement en maternelle...). Lors des rituels en regroupement, j'avais l'impression que l'ensemble de mes élèves étaient impliqués et appréciaient les activités proposées. Or, en filmant un regroupement où il s'agissait de chanter une comptine déjà écoutée, je me suis rendu compte après le visionnage que beaucoup de mes élèves étaient assis, calmes mais passifs. Leur attention n'était pas focalisée sur la comptine. La question était de savoir comment développer la motivation de mes élèves et renforcer leur implication lors des moments d'anglais.

À la suite de mes lectures sur le jeu, sur la motivation et son impact sur les apprentissages des élèves, ce dernier a été mis en avant comme un outil pédagogique particulièrement intéressant. Comme nous l'avons évoqué dans les apports théoriques, la motivation est suscitée par la curiosité de l'élève durant l'activité et développe une sensation de plaisir chez lui. Le jeu, du fait de sa connotation ludique, semble être un facteur de motivation chez les élèves. De facto, si l'élève est motivé et s'il a le désir d'apprendre, il sera donc plus impliqué dans ses apprentissages. De plus, selon Pascal Roulois (2015), les enfants apprennent les langues d'une manière fondamentalement différente comparée aux adultes. En effet, les enfants de moins de 7 ans disposeraient d'une capacité d'apprentissage qui reposerait essentiellement sur un apprentissage implicite. C'est pourquoi, l'environnement et la régularité de l'exposition aux langues seraient suffisant pour favoriser les apprentissages. Le jeu, lorsqu'il est utilisé à des fins pédagogiques, s'avère être un excellent moyen pour apprendre implicitement car il est par définition une manière de s'amuser et de prendre du plaisir chez les enfants.

La problématique est née d'un croisement entre les apports théoriques des différents champs disciplinaires concernant l'apprentissage des langues vivantes, les observations de mes élèves ainsi que le contexte éducatif dans lequel nous nous trouvons. La question était d'observer dans quelle mesure le jeu est un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère.

Deux hypothèses sont à considérer. La première hypothèse est le fait que le jeu soit une source de motivation chez les élèves. La seconde permet de s'interroger sur le rôle du jeu dans l'implication des élèves dans les apprentissages et les répercussions sur leurs connaissances et

leurs compétences. Nous verrons dans une seconde partie d'analyse si ces hypothèses sont validées au regard des résultats de l'expérience.

2. Méthodologie : Présentation du contexte d'étude

2.1. Présentation de l'enseignante

Diplômée d'une licence de Droit Public et d'un Master 1 en Sciences Humaines pour l'Education, mon intérêt pour les langues étrangères est apparu au cours d'un programme d'échanges universitaires. Dans le cadre de mon Master 1, j'ai participé à une année d'échange en Oregon, aux Etats-Unis. J'ai réalisé un stage au niveau universitaire en aidant des premières années débutant en français ainsi qu'un stage dans une école d'immersion française durant 6 mois. C'est avec passion que j'ai découvert l'enseignement des langues vivantes et plus particulièrement du français dans les écoles d'immersion. Depuis ces stages, je ne cesse de développer un intérêt croissant pour les différentes manières d'enseigner les langues vivantes à un public varié. C'est donc tout naturellement que le choix de cette problématique s'est imposé.

2.2. Le cadre : l'école

La recherche se déroule à l'école maternelle des Maisons Neuves à Eybens, une commune près de Grenoble d'environ 10 000 habitants. L'école compte quatre classes : une classe de petite section, une classe de moyenne section, une classe de moyens-grands et une classe de grande section. Actuellement, environ 110 élèves sont scolarisés dans l'école. Le public scolaire est issu d'un milieu social modeste et d'une mixité sociale importante où les relations famille/école constituent une dimension particulièrement importante du fait de nombreux projets mis en place par l'équipe éducative. L'éveil linguistique n'occupe pas une place prioritaire dans les programmes. En effet, l'absence d'attendus au cycle 1 dans les programmes institutionnels peut être une raison pour laquelle les langues vivantes sont moins pratiquées et ne sont pas toujours une priorité alors qu'une exposition précoce favorise un apprentissage futur. Dans mon contexte institutionnel, c'est une des raisons pour laquelle l'éveil aux langues vivantes ne fait pas partie du projet d'école et est peu enseigné dans mon école maternelle.

2.3. Les participants

Ma classe est composée de 26 élèves d'un niveau hétérogène sur l'ensemble des apprentissages. À la suite des résultats du questionnaire passé en début de séquence, j'ai décidé de mener ma recherche en me concentrant un groupe de 11 enfants divisé en deux groupes d'étude.

Le premier groupe (Groupe 1) est constitué de six élèves issus d'un milieu social favorisé, n'ayant pas de difficultés d'apprentissages dans les autres domaines, ayant un profil déjà très scolaire, une posture d'élève impliqué dans les apprentissages et dont la compréhension de consignes est aisée. Ce premier groupe a été constitué car ces élèves, qui sont d'habitude très volontaires et enthousiastes face aux activités proposées, déclarent non seulement ne pas aimer l'anglais (ou très peu) mais étaient très passifs lors des regroupements en anglais. Toutefois, les élèves ont tous affirmé qu'ils aimeraient faire davantage de jeux en anglais. Il était donc intéressant d'observer s'ils allaient davantage être motivés, s'impliquer davantage et consolider les apprentissages en anglais par le biais du jeu.

Le second groupe d'élèves est composé de cinq élèves ayant déjà été exposé à une langue étrangère dans leur milieu familial (portugais, turque, syrien, arabe). Certains parlent leur langue maternelle tandis que d'autres la comprennent sans la parler. Ces élèves ont davantage de difficultés dans les autres domaines d'apprentissage mais déclarent, à l'inverse du premier groupe, apprécier l'anglais. Ce groupe sera observé afin d'observer si le recours au jeu aura un impact sur leur implication et sur leurs apprentissages.

3. Matériel et mise en œuvre de la séquence

3.1. Les outils

Afin d'étudier les hypothèses émises au cours de la recherche, la mise en place de différents outils a été nécessaire.

3.1.1. Les questionnaires

En premier lieu, il était nécessaire de recueillir les représentations des élèves afin de constituer un échantillon d'étude pertinent. Pour cela, un questionnaire a été établi avant la mise en place de la séquence (Annexe 1). À la vue du jeune âge de mes élèves, le questionnaire ne comprenait que quatre questions afin de connaître leurs préférences en termes d'activités mises en place en anglais ainsi que de mesurer leur motivation à faire des jeux en anglais. Les élèves ont également dû répondre à un second questionnaire en fin de séquence (Annexe 2). Ce dernier avait principalement pour but de constater l'évolution éventuelle de la motivation des élèves en anglais ainsi que de réaliser une évaluation sommative de manière individuelle et dans un contexte différent que celle réalisée en fin de séquence avec le jeu de plateau.

3.1.2. Les jeux

Plusieurs jeux ont été mis en place au cours de la séquence pour vérifier nos hypothèses (Annexe 3) :

- « Point to » avec des flashcards. Des flashcards avec les parties du corps et du visage ont été imprimés et utilisés à travers le jeu « Point to... ». L'enseignant affiche les flashcards au tableau. Il énonce un mot puis demande alors aux élèves de pointer du doigt ou de venir toucher la flashcard correspondante au mot énoncé. L'utilisation de ce jeu et des flashcards se justifie par le fait que cela travaille essentiellement la compréhension orale des élèves. Cela permet aux élèves d'effectuer progressivement une correspondance entre le mot et sa signification. J'ai choisi de mettre en place ce jeu en début de séquence car il ne mobilise pas des compétences d'expression orale. En effet, l'expression orale peut être rebutante pour les élèves. De plus, ce jeu et les flashcards s'avèrent être un outil visuel crucial dans la mesure où mes élèves de moyenne section ne sont pas encore entrés dans la lecture et ne passent donc pas encore par l'écrit.
- Jeu de Kim : l'enseignant affiche les flashcards avec le vocabulaire travaillé au préalable. Les élèves les observent attentivement. L'enseignant demande aux élèves de fermer les yeux pendant qu'il en retire une. Les élèves doivent ensuite deviner et dire quelle carte a été retirée. Une fois que le jeu a été compris par l'ensemble des élèves, un élève pourra être maître du jeu et prendre la place de l'enseignant. Ce jeu a été choisi car il sollicite non seulement des capacités de mémorisation mais également de compréhension et d'expression orale.
- Body Bingo : Chaque élève dispose d'une planche avec 4 images. L'enseignant dit le nom d'une partie du corps ou du visage. Lorsqu'un élève a l'image du mot énoncé sur sa planche, il pose un jeton. Lorsqu'un élève a toutes images recouvertes par les jetons, il crie « Bingo ». Ce jeu permet de focaliser l'attention des élèves en termes de compréhension. Ils doivent alors associer le mot énoncé et sa signification pour pouvoir réaliser ce jeu.
- « Simon says » est l'équivalent du jeu « Jacques a dit » en France. Traditionnellement, lorsque l'élève dit « Simon says touch your... », les autres élèves doivent exécuter l'action. Cependant, si l'élève dit seulement « Touch your... », les élèves ne doivent rien faire. Ici, le jeu a été simplifié pour mes élèves de moyenne section en omettant la différence entre Simon says/Touch your. Les élèves ne seront confrontés qu'à la formule « Simon says touch ... » afin que leur attention soit focalisée sur la compréhension orale et la réponse physique qui en suit.
- Jeu de plateau avec les parties du corps : Les élèves lancent à tour de rôle le dé. Lorsqu'ils tombent sur une partie du corps ou du visage, ils doivent annoncer le mot en anglais. Ce jeu

permet cette fois-ci de travailler l'expression orale. C'est pour cette raison, qu'il a été introduit en fin de séquence en tant qu'évaluation sommative.

3.1.3. Les grilles d'observation

Afin de valider ou d'invalider les hypothèses selon lesquelles le jeu est une source de motivation ainsi qu'un moyen d'implication des élèves dans les apprentissages, il a été nécessaire d'observer les élèves au fil de chaque séance. Or, la difficulté résidait dans le fait de mesurer la motivation ainsi que l'implication des élèves sans pour autant tomber dans la subjectivité. C'est pourquoi, il me fallait des critères d'observation le plus objectif possible. Ainsi, je me suis basée sur des grilles d'observation pour chaque jeu et chaque séance. Il me semblait important d'avoir différentes grilles d'observation dans la mesure où chaque jeu ne mettait pas en œuvre les mêmes compétences. L'évaluation et l'observation des élèves devaient alors porter sur des critères différents.

Trois grilles d'observation ont été utilisées (Annexe 4). La première est une grille d'observation des élèves analysant la compréhension des consignes ainsi que le comportement des élèves durant la séance. La seconde grille se base principalement sur le comportement verbal et non verbal des élèves lors des jeux. Enfin, la dernière grille concerne la gestion de séance par l'enseignant. Comme nous l'avons soulevé précédemment, le choix et la gestion du jeu par l'enseignant est crucial pour mettre en œuvre le jeu comme outil d'apprentissage qui ne soit pas isolé des apprentissages. Cette grille a été un outil réflexif afin de visualiser les pistes d'amélioration éventuelles.

3.2. La séquence

3.2.1. Présentation de la séquence

La séquence construite afin de savoir si le jeu était un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère se compose de 6 séances dont les objectifs, les compétences et les contenus sont explicités ci-dessous.

<u>Matériel :</u> - Chanson, flashcards, jeu plateau, cartes géantes, jeu du Bingo			
Séances	Durée et organisation	Objectifs et compétences de la séance	Contenus et notions

<p>Séance 1 : Séance de découverte</p>	<p>10 minutes Regroupement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le nom des différentes parties du corps à travers une comptine - Entrer dans un rythme collectif : agir ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collective, coopérer - Ecouter, observer l'enseignant et mimer 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Découverte de la comptine « Head, shoulders, knees and toes » Teacher mimes – Students can sing and mime.
<p>Séance 2 : Présentation du lexique du corps humain</p>	<p>20 minutes Regroupement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans un rythme collectif : agir ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collective, coopérer - Ecouter, observer l'enseignant, mimer et chanter - Se familiariser avec le nom des différentes parties du corps et du visage à travers les flashcards - Comprendre et effectuer une consigne en anglais (« Listen and repeat ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Comptine "Head, shoulders, knees and toes" – Mime and sing! - Présentation du lexique (Head, knees, toes, eyes, mouth, nose) avec les flashcards - Listen (and repeat après plusieurs expositions)
<p>Séance 3 : Le lexique du corps humain</p>	<p>20 minutes Atelier dirigé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et mémoriser le nom des différentes parties du corps - Se familiariser avec les différentes parties du corps et du visage - S'initier au « Jeu Point to » et au « Jeu de Kim » - Comprendre et effectuer une consigne en anglais (« Point to...» / « What's missing ? ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Etape 1 : « Point to » ; afficher les flashcards au tableau et demander aux élèves de venir montrer la partie du corps annoncée par l'enseignant - Etape 2 : Jeu de Kim : What's missing ? : Les élèves ferment les yeux. L'enseignant retire une des flashcards et demande aux élèves d'ouvrir les yeux. Demander : « What's missing ? ». Ils doivent alors annoncer la flashcard manquante à l'oreille du PE. Un élève dit la réponse au groupe. Quand le jeu est acquis, impliquer les élèves qui viennent cacher une carte.
<p>Séance 4 : Bingo</p>	<p>15 – 20 minutes Atelier dirigé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaitre le nom des différentes parties du corps - Connaitre et mémoriser avec les différentes parties du corps et du visage - S'initier au Jeu du Bingo - Comprendre et effectuer une consigne en anglais (« Who has... ? ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Body Bingo: Distribuer une grille à chaque élève. Tirer une flashcard au hasard et demander « Who has... ». Distribuer un jeton à chaque élève qui s'est manifesté. Le premier qui a rempli sa grille crie « Bingo ».
<p>Séance 5 : Simons says - En salle de motricité - Dans la cour de récréation</p>	<p>15 minutes Atelier dirigé en salle de motricité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les différentes parties du corps et du visage - S'initier au Jeu traditionnel : Simon says - Comprendre et effectuer une consigne en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Jeu "Simon says touch your head" - « Simon says touch the head » : les élèves doivent courir et toucher le plus rapidement possible la carte géante « Head » OU toucher sur leur corps la partie correspondante.

Séance 6 : Evaluation sommativ	15 – 20 minutes Atelier dirigé	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les différentes parties du corps et du visage - S’initier au Jeu traditionnel : Sinon says ; jeu de Kim - S’exprimer en chanson - Comprendre et effectuer une consigne en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, “My name is... What’s your name?”, “stand up, sit down, clap your hands” - Jeu de plateau avec les parties du corps : les élèves lancent le dé. Quand ils tombent sur une case, les élèves disent en anglais le nom de la partie du corps en anglais
--------------------------------------	--	---	--

3.2.2. Déroulement des séances et des rituels

Chaque séance débute par les rituels incluant les salutations, les prénoms et des actions de mise en activité corporelle (stand up, sit down, clap your hands). Cette ritualisation est importante car elle est synonyme du début de la séance d’anglais pour les élèves. La majorité des séances ont été réalisées en atelier dirigé dans des espaces différents (coin regroupement, salle classe, salle de motricité, cour de récréation...). Pour le déroulement précis des séances, il est nécessaire de se référer plus haut (cf. partie 3.2.1. ou annexe 5).

De plus, il est important de noter que le vocabulaire et les séances n’ont pas été mises en place de manière isolée. Les rituels étant très importants au cycle 1 en termes de mémorisation et d’apprentissages, le vocabulaire ainsi que les jeux ont été réalisés plusieurs fois en parallèle lors des temps d’accueil ou des temps libre l’après-midi.

Nous noterons également que les séances ont été filmées afin de pouvoir être analysées a posteriori. En effet, la gestion des séances ainsi que l’observation des élèves en situation étaient compliquées à faire de manière simultanée. C’est pourquoi, les participants ont été filmés afin d’observer leur comportement, leurs réactions et leurs actions de la manière la plus objective possible.

3.2.3. Justification de la séquence

La séquence a été construite de manière à mettre en priorité l’accent sur la compréhension plutôt que sur l’expression orale. En effet, les premières séances sont principalement focalisées sur des activités et des jeux permettant de développer la capacité d’écoute des enfants avant leur capacité d’expression. Une fois que les élèves se sentiront prêts et seront assez à l’aise pour s’exprimer, ils interviendront alors de manière orale. Une fois qu’une familiarisation et une mémorisation progressive du lexique a pu être faite par les élèves, j’ai choisi d’introduire, toujours en parallèle des jeux de compréhension orale, des jeux mettant en œuvre l’expression orale.

4. Les résultats au regard des hypothèses

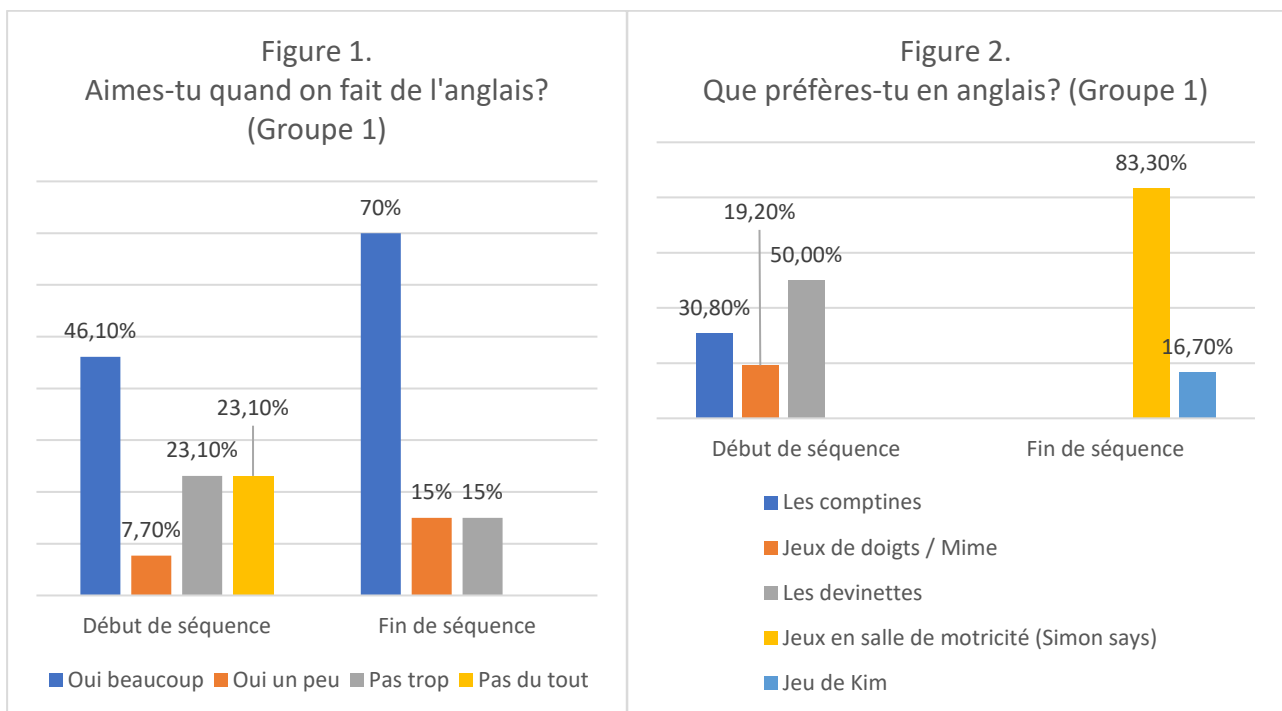
Au regard des outils méthodologiques présentés (questionnaire en début et fin de séquence, grilles d'observation...), les données recueillies permettent de constater une évolution quant à la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de jeux.

Pour rappel, la recherche s'est centrée sur deux groupes :

- Un premier groupe d'élèves (Groupe 1) qui habituellement est volontaire, n'ayant pas de difficultés scolaires mais qui déclare ne pas aimer l'anglais et ne participe que très peu aux activités linguistiques proposées.
- Un second groupe d'élèves (Groupe 2) qui a déjà été exposé aux langues, ayant des difficultés dans les autres domaines d'apprentissages, déclare aimer l'anglais et participe aux activités.

4.1. Les résultats concernant l'impact du jeu sur la motivation des élèves

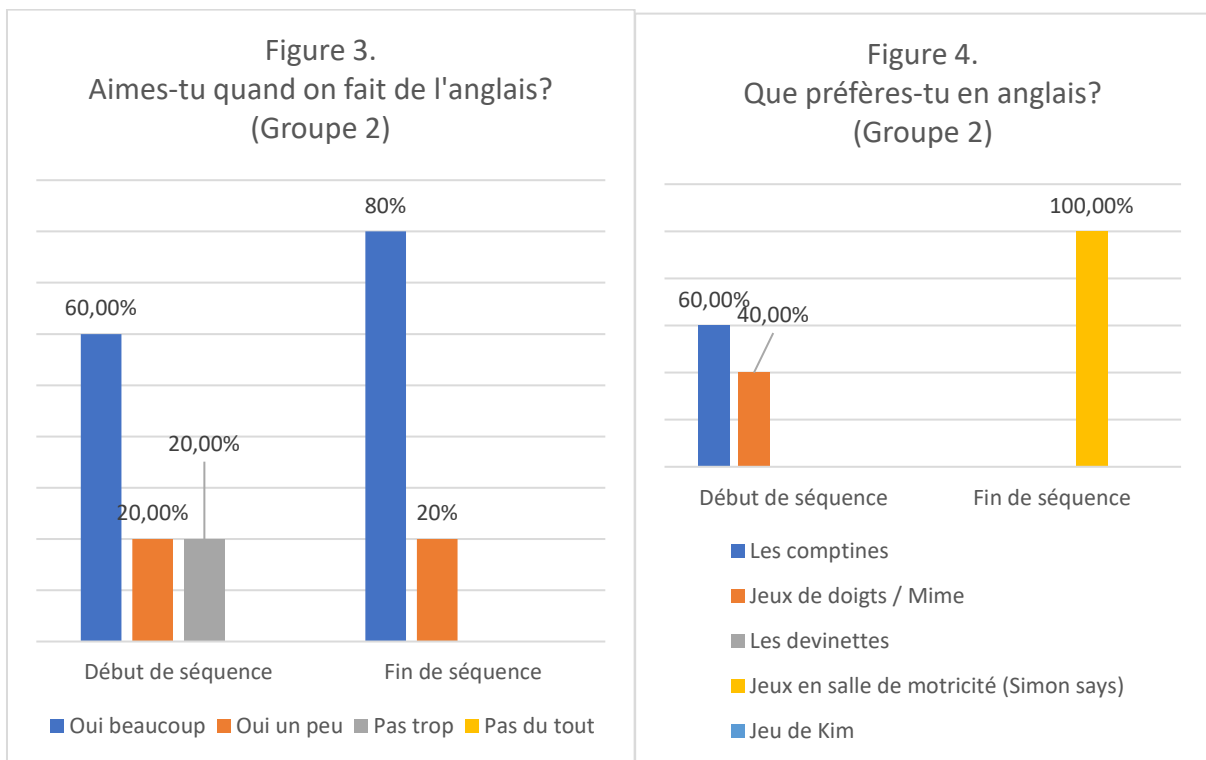
Le graphique suivant met en avant les réponses aux questionnaires de début et de fin de séquence pour le groupe 1.



Pour le premier groupe, nous constatons que le pourcentage d'élèves déclarant aimer l'anglais a considérablement augmenté. Le nombre d'élèves aimant beaucoup l'anglais a augmenté en passant de 46,10% à 70%. Le pourcentage d'élèves déclarant aimer un peu l'anglais a quant à lui doublé (Figure 1). Parallèlement, en fin de séquence, aucun élève affirme ne pas aimer du

tout l'anglais (contre 23,1% en début de séquence). Le second graphique met en avant l'évolution des activités préférées des élèves. Avant l'introduction de jeux spécifiques, nous pouvons constater que les devinettes (50%) et les comptines (30,8%) étaient les plus appréciées tandis qu'en fin de séquence, les élèves affirment très majoritairement avoir préféré le jeu de « Simon says » en salle de motricité (83,3%) et le jeu de Kim (16,7%). Les activités, telles que les comptines ou les mimes, mises en place en parallèle des jeux sont ainsi considérablement moins appréciées que les jeux. Enfin, à la suite des résultats du questionnaire l'ensemble des élèves sans exception souhaitent faire plus de jeux avant la séquence et souhaitent continuer à en faire après la séquence. Pour le groupe 1, le jeu apparaît effectivement comme un facteur motivationnel chez les élèves.

Les données recueillies pour le second groupe d'élèves recourent celles du groupe 1.



Nous constatons qu'au départ, les élèves du groupe 2 aimaient davantage l'anglais que les élèves du groupe 1 (60% contre 46,1%). Avec l'introduction de jeux dans la séquence, le pourcentage d'élèves aimant beaucoup l'anglais est passé de 60% à 80%. Une stagnation peut être observée quant aux élèves n'aimant qu'un peu l'anglais (20% avant et après séquence).

Le second graphique (Figure 4) nous éclaire quant aux activités préférées de ces élèves. Avant l'introduction de jeux, 60% d'entre eux préféraient les comptines et 40% préféraient les jeux de doigts et les mimes. Après la mise en œuvre de la séquence, on remarque que 100% des

élèves déclarent préférer le jeu de « Simon says ». Similairement au groupe 1, la motivation des élèves est présente puisque tous les élèves déclaraient également vouloir faire plus de jeux en anglais et continuer à en faire après la séquence.

Il est d'ores et déjà possible d'affirmer que le jeu a accru la motivation des élèves pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

4.2. Les résultats concernant l'impact du jeu sur l'implication des élèves dans les apprentissages

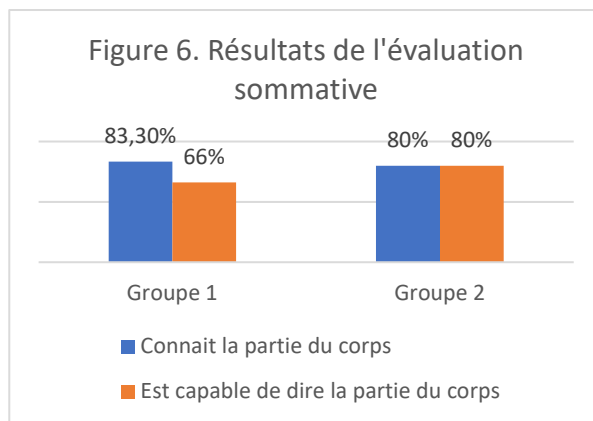
En marge de mes questionnaires, afin d'analyser l'implication des élèves au cours des activités, il était nécessaire d'analyser les données recueillies par le biais des grilles d'observation comportementales.

	Participation physique	Participation orale	Concentration (regard, écoute...)
Groupe 1	83,3%	66,6%	100%
Groupe 2	100%	80%	80%

Figure 5. Résultats des observations comportementales des élèves pendant les jeux

Nous constatons que la grande majorité des élèves participe aux jeux que cela soit de manière verbale ou non verbale. Pour les élèves du groupe 1 qui ne participaient que très peu aux activités en anglais avant la séquence, 83,3% d'entre eux participent physiquement et 66,6% participent oralement. Tous les élèves sont concentrés durant l'explication de consignes et au cours des jeux. On observe que les élèves du groupe 2 participent davantage physiquement (100%) et oralement (80%) que les élèves du groupe 1. Le jeu a donc accru l'implication des élèves dans les activités.

Enfin, après avoir observé l'implication des élèves, l'objectif était de constater si l'implication par le biais du jeu avait des répercussions en termes d'apprentissage. Le graphique suivant permet ainsi d'analyser cette hypothèse.



L'évaluation sommative (basée sur le jeu de plateau réalisé en séance 6 (Annexe 3) et de l'évaluation individuelle pendant le questionnaire permet de montrer deux éléments. Tout d'abord, les élèves du groupe 1 et du groupe 2 connaissent très majoritairement les parties du corps puisqu'ils sont capables de les toucher en fonction des demandes orales de l'enseignant. Cependant, les élèves du groupe 2 ont plus de facilités à s'exprimer et sont plus nombreux à être capables de verbaliser le nom de la partie du corps en anglais (80% contre 66%).

5. Discussion des résultats

L'objet de la recherche était d'observer dans quelle mesure le jeu pouvait être un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais. Pour cela, elle a été menée dans une classe de cycle 1 avec onze de mes élèves de moyenne section. Les participants ont été divisés en deux groupes. Le premier groupe était constitué de six élèves n'ayant pas de difficultés dans les apprentissages, habituellement volontaires et motivés pour les activités proposées hormis l'anglais. Le second groupe était quant à lui composé de cinq élèves aux difficultés scolaires mais ayant été exposé à diverses langues étrangères dans leur contexte familial. J'ai ainsi établi une séquence de six séances incluant différents jeux (mis en œuvre en parallèle de rituels d'anglais) et travaillant des compétences langagières de compréhension orale et d'expression orale dans une langue étrangère, des compétences relevant du « Vivre ensemble » puisque les élèves ont dû apprendre à s'écouter, à respecter la parole de leurs pairs, travailler en coopération...

Afin de répondre à la problématique, deux hypothèses ont été émises. La première était que le recours aux jeux était une source de motivation pour les élèves. Au regard de la première hypothèse, j'ai constaté que mes élèves sans exception étaient très enthousiastes à l'idée d'inclure des jeux dans nos séances d'anglais. Au fil des séances, ils étaient très fervents et

demandeurs lorsqu'il s'agissait de faire de l'anglais. La préférence des élèves s'est tournée vers le jeu « Simon says » ou autrement dit un jeu pédagogique (cf. classification de DE GRANDMONT) qui associe les apprentissages à la notion de plaisir pour consolider les processus d'apprentissage. Il est notable que le jeu est corrélé positivement dans le cerveau des enfants, entraînant ainsi un plaisir certain par rapport à d'autres activités. L'ensemble des élèves étaient motivés et déclaraient vouloir continuer à faire des jeux en anglais. Parallèlement, cet entrain pour l'anglais a également éveillé leur curiosité puisqu'ils ont commencé à s'intéresser à des éléments culturels en me demandant où l'anglais était parlé puis où se trouvaient les pays anglophones. La première hypothèse s'avère donc être vérifiée dans la mesure où les élèves étaient curieux, enthousiastes et volontaires pour faire de l'anglais (cf. 4.1.).

La seconde hypothèse était que le recours au jeu avait des répercussions sur l'implication des élèves dans les apprentissages. Avant la séquence, nous avons un rituel où les enfants écoutaient la comptine « Head, shoulders, knees and toes ». Au fil des écoutes, nous avons commencé à mimer et toucher les différentes parties du corps en fonction de la comptine. Or, seul trois élèves sur les onze parvenaient à mimer en fonction de la chanson. A travers la continuité des séances et de la progression des jeux employés au cours de la séquence, je constate, en accord avec les recherches actuelles, que la motivation et l'implication des élèves sont étroitement liées. Des élèves motivés seront plus désireux d'apprendre, s'impliqueront davantage dans les activités et cela aura des répercussions positives sur les apprentissages. Cette implication par le jeu s'est vérifiée par le biais des observations de leur comportement, de l'évaluation sommative et du questionnaire de fin de séquence (cf. 4.2.). Bien qu'il n'y ait pas d'attentes institutionnelles en termes de compétences lexicales en cycle 1, les élèves étaient capables d'associer la partie du corps à son nom anglais ou bien de la dire verbalement. Je reprendrais ici les propos de Kathleen Julié et Laurent Perrot (2008) concernant « l'écoute réciproque ». Les élèves étaient soit capables de s'exprimer oralement en fonction des demandes de l'enseignant (situation de réponse verbale) ou comprenaient et réagissaient aux paroles de l'enseignant (situation de réponse non verbale avec l'absence d'obligation de paroles). Le recours au jeu dans la séquence a ainsi permis aux élèves de rentrer plus facilement dans les apprentissages et s'est transposé en termes d'acquisition de compétences.

6. Limites et perspectives

Bien que les deux hypothèses aient été vérifiées par la recherche, plusieurs limites doivent être envisagées. Une des variables de la recherche à prendre en compte est le fait que la

séquence d'apprentissage ait été mise en parallèle avec des rituels quotidiens quant au lexique du corps et du visage. La ritualisation au cycle 1 est très importante puisqu'elle est un vecteur de mémorisation et de facto d'apprentissage. Les élèves ont donc été exposés au vocabulaire pendant le temps d'accueil ou durant les temps libres l'après-midi. Il est donc judicieux de garder en tête que le jeu mais aussi une pratique quotidienne parallèle a pu être une stratégie efficace en termes d'apprentissages.

La recherche a été menée sur un échantillon très réduit (onze élèves sur vingt-six) du fait des difficultés d'organisation (accès à la salle de motricité, les rotations d'ateliers, la gestion matérielle et temporelle de la classe...). Cet élément est à prendre en compte pour les résultats de la recherche. De plus, même si les résultats ont été encourageants, certains élèves ne sont toujours pas impliqués dans les apprentissages. Ils associent le jeu au simple amusement. De ce fait, la gestion du groupe et la concentration a parfois été un obstacle. Cela peut être corrélée à une autre limite éventuelle qui est le choix des jeux. Le rôle de l'enseignant est crucial puisqu'il doit choisir avec prudence les jeux utilisés ainsi que la manière dont il les met en œuvre. Un jeu ne doit être utilisé comme une activité disjointe d'une progression claire. C'est pourquoi, il me semble indispensable qu'après chaque jeu, l'enseignant puisse effectuer un retour réflexif sur les apprentissages avec les élèves. De manière simple, après chaque séance, j'ai régulièrement demandé à mes élèves ce que l'on avait appris ou comment nous avons fait. Cela permet de travailler la métacognition dès le plus jeune âge mais aussi d'explicitier l'association du jeu aux apprentissages. Sans cela, il me semble que le recours au jeu perd de son intérêt puisque les élèves doivent se rendre compte que le jeu n'est pas à dissocier des apprentissages.

Il est aussi important de prendre du recul sur certaines réponses fournies aux questionnaires du fait du jeune âge de mes élèves. Au cycle 1, le travail métacognitif des élèves est difficile car la verbalisation des stratégies d'apprentissages (par exemple avec la question : comment comprends-tu le mieux les mots ?) est une activité cognitive de haut niveau. Les élèves de cet âge ne pouvant pas savoir comment ils retiennent le mieux, il serait intéressant de compléter cette recherche en s'axant davantage sur des théories telles que le « Total physical response » afin d'avoir des observations véritablement ciblées des réactions physiques ou non des élèves et les impacts sur les apprentissages.

De même, pour enrichir cette recherche, une étude concernant les différences d'aisance en termes d'expression orale pourrait être envisagée. En effet, nous avons vu que le groupe exposé aux langues vivantes dans leur contexte familial avaient plus de facilités à s'exprimer et étaient plus en mesure de verbaliser en anglais. Corréler les effets de cette exposition aux langues dans les apprentissages seraient un complément intéressant.

CONCLUSION

L'apprentissage de langues vivantes au cycle 1 ne bénéficie pas d'attentes institutionnelles précises dans les programmes officiels de 2015. L'accent porte principalement sur la découverte de nouvelles sonorités pour les élèves et sur le fait de prendre conscience que l'on peut s'exprimer par une autre langue que le français. Pourtant, les chercheurs s'accordent de plus en plus sur le fait qu'une exposition précoce aux langues vivantes mobiliserait des zones du cerveau non exploitées et favoriserait l'apprentissage futur des langues. Depuis le changement de programmes, les attentes quant aux langues vivantes étrangères sont désormais introduites dès cycle 2. Les programmes et les documents de ressources encouragent également les enseignants à avoir recours au jeu pour rentrer dans les apprentissages. En tant qu'enseignante, ces éléments ainsi que le jeune âge de mes élèves, m'ont poussé à m'interroger sur le jeu en tant que vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère. À la vue des apports théoriques ainsi que mon expérimentation, je peux constater que le recours au jeu a une réelle portée positive sur la motivation et l'implication des élèves. Il développe le désir d'apprendre, de participer aux activités et la curiosité des élèves, se répercutant positivement sur les apprentissages. Or, le jeu sera un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère seulement dans la mesure où il est utilisé à bon escient. L'enseignant ne doit pas recourir au jeu de manière dissocié d'une progression clairement établie et doit porter une attention particulière au jeu choisi (à ses finalités en termes de compétences, à sa mise en œuvre...).

Cette expérimentation avec mes élèves m'a permis d'étendre des pratiques d'enseignement par le jeu que je mettais déjà en œuvre dans d'autres domaines (tels que la construction des premiers outils pour structurer sa pensée) à l'enseignement des langues vivantes. Cela m'a également permis d'appréhender l'enseignement des langues avec de jeunes élèves et donc d'enrichir ma 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.
- Daloisio, M. (2007). *L'enseignement précoce des langues étrangères*. Perugia: Guerra.
- 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_environment_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.
- Gardner, H. (2008), Les intelligences multiples – La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz Eds, 192 p.
- 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.
- Gaii-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.
- Karcz S. (2014), A Way with Words. Repéré à <https://hms.harvard.edu/news/harvard-medicine/harvard-medicine/handed-down/way-words> le 1/03/2018
- 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 P.(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.

- Perrot L. et Julié K. (2018), Enseigner l'anglais. Hachette Education, 304 p.

- 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.

- Roulois P. (2015), Apprendre une langue, oui, mais à quel âge ?, Repéré à <https://neuropedagogie.com/cours-langues/apprentissage-langues-age.html> le 6/01/2018.

- 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 : Questionnaire 1 (avant séquence)

Annexe 2 : Questionnaire 2 (après séquence)

Annexe 3 : Jeux utilisés

Annexe 4 : Grilles d'observation

Annexe 5 : Plan de séquence anglais : Les parties du corps et du visage

Annexe 1 : Questionnaire 1 (avant séquence)

1) Aimes-tu quand on fait anglais ?

- Oui beaucoup
- Oui un peu
- Pas trop
- Pas du tout
- Autres:

2) Qu'est-ce que tu préfères en anglais ? EXEMPLE

- Chanter une chanson (les comptines)
- Les jeux en classe : mimer / faire des jeux de doigts
- Les devinettes
- Répéter les nouveaux mots

3) Pendant les comptines, tu comprends (le sens) :

- Tout ce qu'on chante
- Presque tout
- Quelques mots
- Aucun mot

Comment tu comprends? Maitresse fait des gestes, montre des images, quand les autres font les gestes, des objets

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

- Oui beaucoup
- Oui un peu
- Pas vraiment
- Pas du tout

Annexe 2: Questionnaire 2 (après séquence)

1) Aimes-tu quand on fait de l'anglais ?

- Oui beaucoup
- Oui un peu
- Pas trop
- Pas du tout
- Autre:

2) Quelles activités as-tu préféré en anglais ?

- Les comptines
- Les jeux de devinettes (Jeu de Kim par exemple)
- Les flash-cards
- Les mimes / Jeux de doigts
- Les histoires en anglais
- Le jeu de la course (« plateau »)
- Les jeux en salle de motricité

3) Veux-tu continuer à faire des jeux en anglais ?

Oui

Non

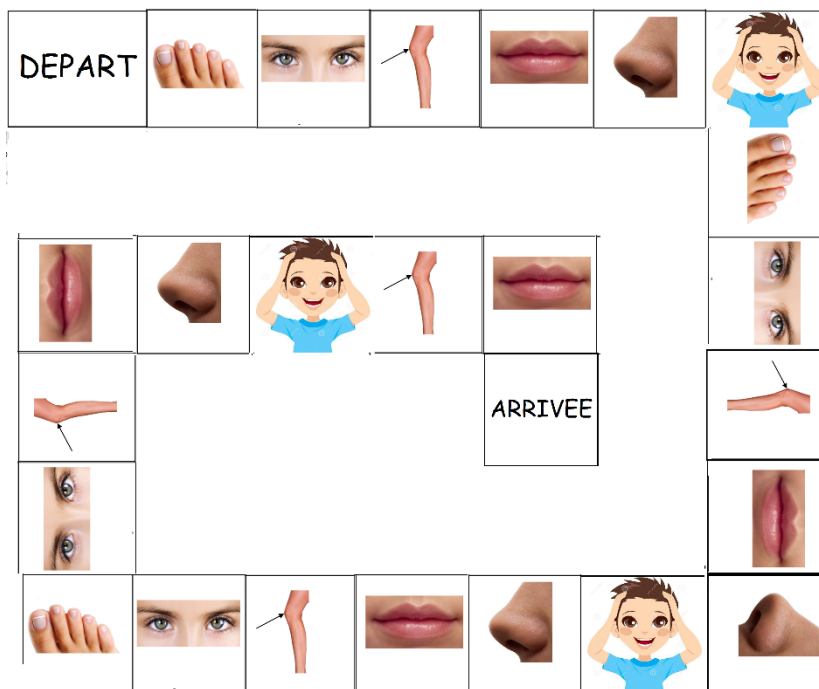
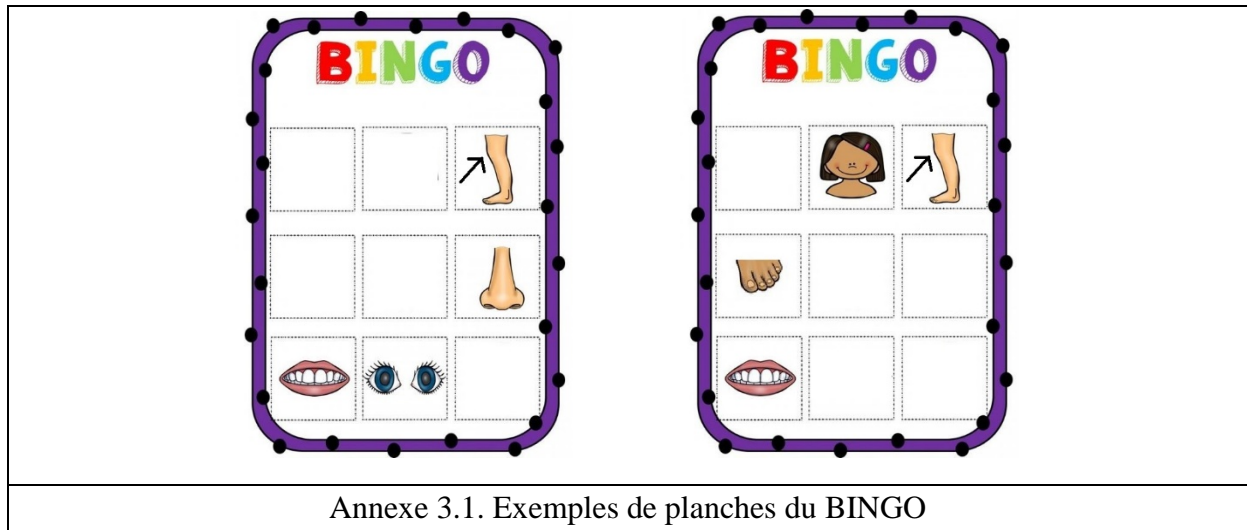
Je ne sais pas

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

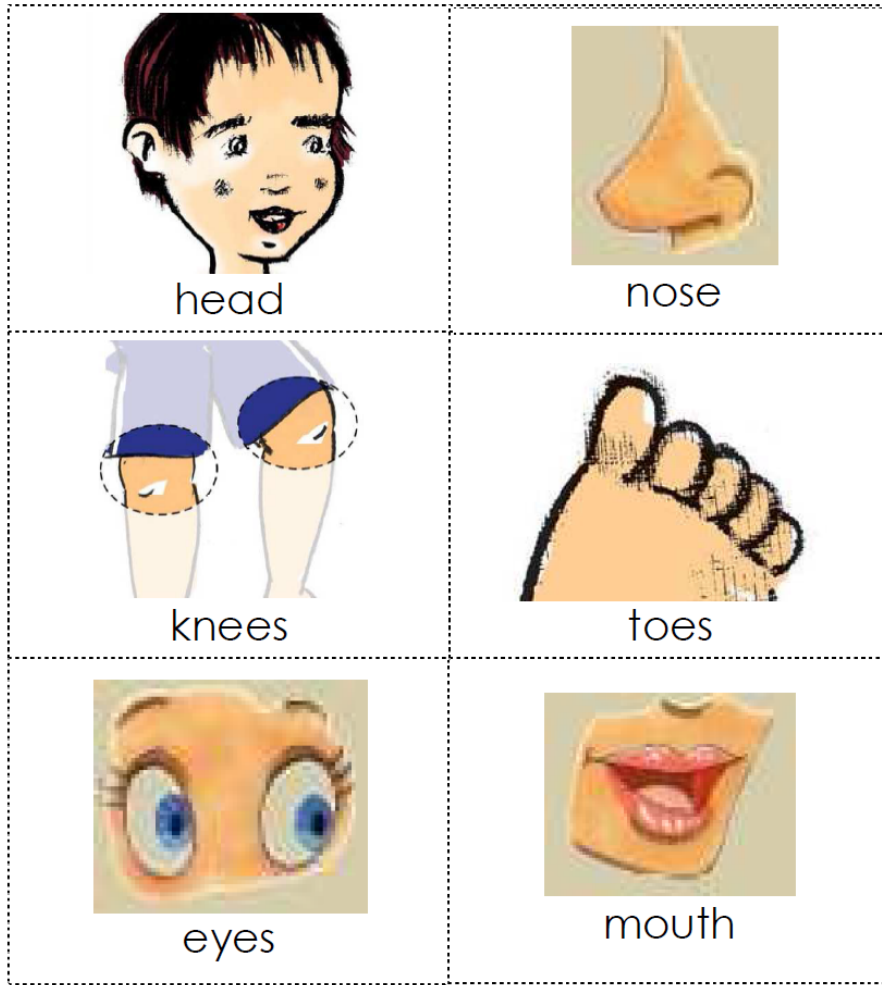
- Oui beaucoup
- Oui un peu
- Pas vraiment
- Pas du tout

5) Sur la poupée, peux-tu toucher: head, knees, toes, eyes, mouth, nose

Annexe 3 : Jeux utilisés



Annexe 3.2. Planche pour l'évaluation sommative en séance 6



Annexe 3.3. Flashcards

Annexe 4 : Grilles d'observations

Grille d'observation des élèves

1) Compréhension des consignes

Ecoute la consigne	OUI	NON
Applique la consigne	OUI	NON
Comprend mais n'applique pas	OUI	NON

2) Comportement des élèves

Participe oralement	OUI	NON
Participe physiquement	OUI	NON
Calme	OUI	NON
Dissipé	OUI	NON
Distrait	OUI	NON
Ecoute	OUI	NON
Manipule / Agit	OUI	NON
Essaie / Recherche	OUI	NON

Grille d'observation des jeux

Comptine Head Shoulders Knees and Toes
--

Chante la comptine :	OUI	NON
Ecoute la comptine :	OUI	NON
Mime la comptine :	OUI	NON

Commentaires :

Simon says

Touche les parties du corps seul :	OUI	NON
Regarde les autres :	OUI	NON
Regarde les autres et touche la partie du corps :	OUI	NON

Commentaires :

Flashcards

Répète les mots : OUI NON

Ecoute : OUI NON

Regarde le tableau avec les flashcards OUI NON

Pointe les flashcards OUI NON

CORRECT INCORRECT

Verbalise la carte manquante OUI NON ESSAIE

Commentaires :

Grille réflexive sur la séance

1) Dispositif adapté aux objectifs

Oui
Non

2) Gestion du temps par rapport à l'activité

Adapté
Non adapté

3) Bilan de la séance avec les séances

Fait
Non fait

4) Différenciation pédagogique

Oui / Laquelle :
Non

Annexe 5 : Plan de séquence anglais : Les parties du corps et du visage

SEQUENCE ANGLAIS : LES PARTIES DU CORPS

Cycle 1 : Moyenne section

Domaines du socle commun :

- 1- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- 2- Apprendre ensemble et vivre ensemble
- 3- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Objectifs de la séquence :

Objectifs linguistiques

- ☞ **Structures grammaticales**
 - Comprendre différentes structures grammaticales
- ☞ **Structures lexicales**
 - Apprendre le lexique de quelques parties du corps et du visage (head, knees, toes, eyes, mouth, nose) et être capable de situer ces parties du corps sur soi
- ☞ **Structures phonologiques**
 - le « h » aspiré
 - le « kn »
 - le « th/the »
 - l'accentuation des mots

Objectifs culturels

- initiation au jeu traditionnel « Simon says » et à d'autres jeux (Jeu de Kim, Bingo, jeu de plateau...)
- apprentissage d'une comptine en anglais (« Head and shoulders »)
- découvrir de nouvelles sonorités

Objectifs transversaux et méthodologiques

- travailler en coopération ou en groupe classe
- oser s'exprimer devant un groupe
- chanter une comptine en anglais de manière collective

Matériel :

- Chanson, flashcards, jeu plateau, cartes géantes, jeu du Bingo

Séances	Durée et organisation	Objectifs et compétences de la séance	Contenus et notions
Séance 1 : Séance de découverte	10 minutes Regroupement	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le nom des différentes parties du corps à travers une comptine - Entrer dans un rythme collectif : agir ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collective, coopérer - Ecouter, observer l'enseignant et mimer 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Découverte de la comptine « Head, shoulders, knees and toes » Teacher mimes – Students can sing and mime.

SEQUENCE ANGLAIS : LES PARTIES DU CORPS

<p>Séance 2 :</p> <p>Présentation du lexique du corps humain</p>	<p>20 minutes</p> <p>Regroupement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrer dans un rythme collectif : agir ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collective, coopérer - Ecouter, observer l'enseignant, mimer et chanter - Se familiariser avec le nom des différentes parties du corps et du visage à travers les flashcards - Comprendre et effectuer une consigne en anglais (« Listen and repeat ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Comptine "Head, shoulders, knees and toes" – Mime and sing! - Présentation du lexique (Head, knees, toes, eyes, mouth, nose) avec les flashcards - Listen (and repeat après plusieurs expositions)
<p>Séance 3 :</p> <p>Le lexique du corps humain</p>	<p>20 minutes</p> <p>Atelier dirigé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et mémoriser le nom des différentes parties du corps - Se familiariser avec les différentes parties du corps et du visage - S'initier au « Jeu Point to » et au « Jeu de Kim » - Comprendre et effectuer une consigne en anglais (« Point to... » / « What's missing ? ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Etape 1 : « Point to » ; afficher les flashcards au tableau et demander aux élèves de venir montrer la partie du corps annoncée par l'enseignant - Etape 2 : Jeu de Kim : What's missing ? : Les élèves ferment les yeux. L'enseignant retire une des flashcards et demande aux élèves d'ouvrir les yeux. Demander : « What's missing ? ». Ils doivent alors annoncer la flashcard manquante à l'oreille du PE. Un élève dit la réponse au groupe. Quand le jeu est acquis, impliquer les élèves qui viennent cacher une carte.
<p>Séance 4 :</p> <p>Bingo</p>	<p>15 – 20 minutes</p> <p>Atelier dirigé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le nom des différentes parties du corps - Connaître et mémoriser avec les différentes parties du corps et du visage - S'initier au Jeu du Bingo - Comprendre et effectuer une consigne en anglais (« Who has... ? ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Body Bingo: Distribuer une grille à chaque élève. Tirer une flashcard au hasard et demander « Who has... ». Distribuer un jeton à chaque élève qui s'est manifesté. Le premier qui a rempli sa grille crie « Bingo ».
<p>Séance 5 :</p> <p>Simons says</p> <ul style="list-style-type: none"> - En salle de motricité - Dans la cour de récréation 	<p>15 minutes</p> <p>Atelier dirigé en salle de motricité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les différentes parties du corps et du visage - S'initier au Jeu traditionnel : Simon says - Comprendre et effectuer une consigne en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Jeu "Simon says touch your head" - « Simon says touch the head » : les élèves doivent courir et toucher le plus rapidement possible la carte géante « Head » OU toucher sur leur corps la partie correspondante.
<p>Séance 6 : Evaluation sommative</p>	<p>15 – 20 minutes</p> <p>Atelier dirigé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les différentes parties du corps et du visage - S'initier au Jeu traditionnel : Simon says ; jeu de Kim - S'exprimer en chanson - Comprendre et effectuer une consigne en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels : Salutations, "My name is... What's your name?", "stand up, sit down, clap your hands" - Jeu de plateau avec les parties du corps : les élèves lancent le dé. Quand ils tombent sur une case, les élèves disent en anglais le nom de la partie du corps en anglais



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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Auteur : KIM Yu-Jin

Résumé :

La présente recherche a été pensée afin de mesurer dans quelle mesure le jeu peut s'avérer être un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère, ici l'anglais. Cette étude a été réalisée dans une classe de cycle 1, avec onze élèves de moyenne section. L'objectif était d'observer les effets d'une pédagogie du jeu sur la motivation ainsi que sur l'implication des élèves dans les apprentissages. Les apports théoriques des différents champs disciplinaires tels que les sciences humaines, les sciences de l'éducation ou encore les neurosciences ont mis en évidence le fait que le jeu, utilisé en tant qu'outil pédagogique, développait la curiosité, le désir et le plaisir d'apprendre chez les élèves. De plus, les chercheurs s'accordent sur le fait qu'une exposition aux langues précoces serait favorable pour le développement des capacités de raisonnement dans la langue natale, des capacités cognitives des jeunes enfants et pour l'apprentissage futur d'une langue vivante.

L'expérimentation avait pour finalité de faire acquérir le nom de quelques parties du corps et du visage en mobilisant des compétences langagières telles que la compréhension orale et l'expression orale chez des élèves bilingues ou non.

Les résultats confirment que le jeu est effectivement un facteur de motivation et d'implication des élèves dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Mots clés : Jeu, motivation, implication, apprentissage, exposition précoce, cycle 1, moyenne section, anglais, stratégies d'enseignement, bilinguisme.

Summary :

The presented study seeks to measure in what circumstances the use of games can be an efficient learning strategy in English classes. This study was implemented in a kindergarten class with a group of eleven pupils (ages 4-5). The aim was to observe the effects of a pedagogy based on games on students' motivation et involvement in learning. Researches from various academic fields such as human sciences, educational studies or neurosciences highlighted the fact that plays, use as a pedagogical tool, could arouse and stimulate a child's curiosity, the desire and pleasure to learn. Moreover, researchers agree that early exposure to languages could stimulate reasoning skills in the native language, cognitive abilities and future linguistic proficiency. The purpose of the conducted learning sequence was to know few body parts while mobilizing language skills such as oral comprehension and oral expression for bilingual or monolingual pupils.

Results confirm that plays are indeed a powerful motivating and committing factor in pupils' language learning process.

Key words: Play, games, motivation, involvement, learning, early language exposure, kindergarten, English, teaching strategies, bilingualism