



HAL
open science

Langues vivantes : les jeux et leurs mises en mouvement pour désinhiber la parole en anglais en classe de CE1-CE2 : utopie ou réalité ?

Céline Rattier-Baptiste

► To cite this version:

Céline Rattier-Baptiste. Langues vivantes : les jeux et leurs mises en mouvement pour désinhiber la parole en anglais en classe de CE1-CE2 : utopie ou réalité ?. Education. 2018. dumas-02557480

HAL Id: dumas-02557480

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02557480>

Submitted on 28 Apr 2020

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

MENTION PREMIER DEGRE

Langues vivantes :

**Les jeux et leurs mises en mouvement pour désinhiber la parole en
anglais en classe de CE1-CE2**

Utopie ou réalité?

Ecrit réflexif

soutenu par

Céline Rattier-Baptiste

le 24 avril 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Christine Hubert, directeur de mémoire

Sommaire du mémoire

| | |
|--|-------|
| Sommaire | p. 2 |
| Introduction | p. 3 |
| 1. Première partie : L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : cadre historique, institutionnel, et l'état de la recherche. | p. 4 |
| <i>1.1. Historique de la formation des instituteurs et des professeurs des écoles à l'enseignement des langues vivantes en France depuis le milieu des années 70.</i> | p.4 |
| <i>1.2. Les cadres de référence de l'enseignement des langues vivantes.</i> | p. 6 |
| 1.2.1. Le Bulletin Officiel (BO) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) | p. 6 |
| 1.2.2. Les recommandations et accompagnements proposés par Eduscol | p. 7 |
| <i>1.3 L'état de la recherche sur l'usage des jeux dans l'apprentissage des langues vivantes.</i> | p. 8 |
| 1.3.1 Le rôle que peuvent avoir les intelligences multiples. | p. 8 |
| 1.3.2 Qu'est-ce que le jeu ? | p. 9 |
| 2. Deuxième partie : Les jeux au service de la langue vivante... | p. 11 |
| <i>2.1. Constat de départ</i> | p. 11 |
| <i>2.2. Choix des supports pédagogiques.</i> | p. 11 |
| <i>2.3 L'apport des cours de l'Espe (séminaire recherche)</i> | p. 12 |
| <i>2.4 Les jeux dans les pratiques pédagogiques d'une classe de CE1/CE2</i> | p. 13 |
| Conclusion | p. 20 |
| Bibliographie | p. 21 |
| Annexes | p. 23 |
| 4^{ème} de couverture | p. 28 |

Introduction

Ma génération n'a pas connu les cours de langue lors de son cycle à l'école primaire bien que les injonctions institutionnelles datent de cette époque. En effet, le rapport Girard de 1974 préconisait l'introduction d'un nouveau champ disciplinaire : celui des langues à l'école élémentaire. Or ces recommandations ne furent pas suivies d'effet. Quinze ans plus tard, le 20 janvier 1989¹, Lionel Jospin (ministre de l'éducation nationale) lors de son discours de clôture du forum « Quelle école pour l'Europe ? » à l'université Lumière –Lyon 2 signe l'introduction officielle des langues dans l'enseignement élémentaire en reprenant les recommandations de 1974. Mais pour la mise en œuvre, il faudra attendre février 2002 pour que les langues vivantes soient officiellement intégrées dans les programmes scolaires.

A compter de cette date, les instituteurs puis les professeurs des écoles ont et auront dans leurs compétences professionnelles l'enseignement d'une langue vivante et/ou régionale. Certains professeurs des écoles vont donc mettre en œuvre cet enseignement au travers de différentes approches pédagogiques notamment au travers de jeux

Par ailleurs, je suis quelqu'un de kinesthésique, j'ai besoin de faire, de bouger, de toucher pour comprendre et apprendre. C'est en partant de ce pan de ma personnalité qu'instinctivement, je me suis orientée vers une approche ludique de l'enseignement des langues vivantes dans ma classe d'affectation en souhaitant avoir recours aux jeux et au jeu.

Même si ces pratiques restent encore marginales, l'utilisation des jeux et leur mise en mouvement semble être un médium intéressant pour d'une part désinhiber la parole et d'autre part favoriser les apprentissages en langues vivantes et plus particulièrement l'anglais en classe de CE1/CE2.

¹ Prat J. (janvier 2017), *Les enjeux de la formation*, Cahiers pédagogiques n°534, p. 49.

Première partie : L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : cadre historique, institutionnel, et l'état de la recherche.

Quels sont les cadres institutionnels de l'anglais ? Quelles sont les recommandations faites par l'Institution dans les mises en œuvre pédagogiques ? Quels sont les apports de la recherche sur la pertinence de l'utilisation des jeux dans l'apprentissage des langues ?

1. Historique de la formation des instituteurs et des professeurs des écoles à l'enseignement des langues vivantes en France depuis le milieu des années 70²:

Comme évoqué dans l'introduction, il faudra février 2002 pour que les langues vivantes soient officiellement intégrées dans les programmes de l'école primaire. Et le corollaire de cette officialité : l'enseignement des dites langues vivantes par les professeurs des écoles.

De plus, dans le cadre de la loi sur l'éducation « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » (BO n°30 du 25/07/2013) figure le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». Dans ce référentiel apparaissent des compétences communes à tous les professeurs : « **utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier** » avec la déclinaison suivante : « **maitriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues)** ». Ainsi, il est à signaler que parmi les futurs « professeurs et personnels d'éducation » qui sont tous (à l'exception des professeurs des collèges et lycées de langues vivantes)

² Prat J. (janvier 2017), *Les enjeux de la formation*, Cahiers pédagogiques n°534, p. 49.

des non-spécialistes en langue vivante, seuls les professeurs des écoles ont le devoir d'enseigner une langue vivante.

Dans le milieu des années 70, l'enseignement d'une langue vivante étrangère à destination des futurs instituteurs a disparu des classes normales. Cette disparition est la conséquence paradoxale de l'élévation du niveau de recrutement.

Quand le recrutement se faisait en fin de la classe de 3^{ème}, l'école normale préparait les futurs instituteurs au baccalauréat et assurait l'enseignement d'au moins une langue vivante étrangère. Puis lorsque le recrutement, en 1969, s'est fait au niveau du baccalauréat, puis au niveau Bac + 2 ans en 1979, la formation a eu pour but de former les futurs instituteurs à l'exercice d'un métier.

Il est très probable que les difficultés exprimées par certains enseignants (ils déclarent ne pas avoir le niveau requis pour enseigner une langue vivante, ne pas avoir un accent suffisamment modélisant, de disposer d'un vocabulaire qu'ils jugent trop pauvre, de ne pas avoir les compétences requises et nécessaires et de ne pas être légitimes pour enseigner correctement une langue vivante) proviennent d'une part de cette injonction à enseigner une langue qu'ils ne maîtrisent pas et d'autre part de l'absence ou de la faible formation reçue pour enseigner cette discipline. On peut à cet égard, se demander en quoi les difficultés citées ne constituent-elles pas des freins quant-aux choix d'activités et de leurs mises en œuvre pédagogique ?

Les cadres de référence de l'enseignement des langues vivantes :

Le Bulletin Officiel (BO) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Les professeurs des écoles, pour enseigner une langue vivante, ont pour cadre les Instructions Officielles³ du BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 ainsi que le CECRL⁴. Les compétences à travailler citées dans le BO reprennent pour certaines des items* du CECRL. Ainsi pour le cycle 2 les compétences sont les suivantes :

- Comprendre à l'oral,
- S'exprimer oralement en continu*,
- Prendre part à une conversation*,
- Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale.

De plus en préambule de la partie Cycle 2 – Langues vivantes (étrangères ou régionales), le BO annonce le niveau que devront atteindre les élèves : le niveau A1 à l'oral du CECRL. « La langue orale est une priorité. [Par ailleurs], c'est dans ce cycle que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi »⁵. Par ailleurs, le niveau A1 qui est l'un des échelons du niveau élémentaire, vise à faire de l'élève un usager de la langue, c'est –à-dire que ce dernier soit en capacité d'utiliser la langue vivante dans des situations de communication simples de la vie quotidienne.

³ Cf. Annexe 1 – BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

⁴ Cf. Annexe 2- CECRL

⁵ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.29

Les recommandations et accompagnements proposés par Eduscol⁶

Afin de faire des élèves des usagers de la langue vivante, le document d'accompagnement d'Eduscol intitulé *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*, précise que « la prise de parole, même timide, est encouragée. Une attention particulière est prêtée aux remarques et réponses partielles des élèves. Le professeur est attentif aux signes de découragement. Il crée des situations ludiques, notamment au cycle 2, propices à une expression libre »⁷.

Afin de mettre en œuvre des situations d'apprentissage ludiques, ce même document livre quelques exemples concrets de pratiques d'enseignement :

Ainsi « les situations de jeux peuvent être construites comme vecteurs d'apprentissage. Elles sont imaginées par le professeur ou reprises des jeux connus par les élèves (memory, jeu du *qui est ce ?*, jeu de loto, jeu des sept familles, ...) [...]. Les jeux sur et avec les sonorités de la langue. Une approche sensible par l'art (musique, théâtre, œuvres picturales) enracine la mémorisation et les acquisitions dans une dimension esthétique »⁸.

Toujours dans ce même document, l'attitude constructive du professeur est encouragée : « pour que l'apprentissage d'une langue étrangère soit aussi une source de plaisir, les élèves sont mis en confiance, travaillent dans un climat serein et détendu. Le professeur adopte une attitude bienveillante et constructive, encourage, félicite, valorise les réussites et reconnaît les progrès. Il rassure, fait respecter et respecte la parole de l'élève, est transparent dans ses attentes et les exprime clairement. Il fixe des objectifs accessibles et les adapte en fonction du

⁶ *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*. Eduscol – informer et accompagner les professionnels de l'éducation – Langues vivantes - cycle 2, 3 4. 24 p.

⁷ *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*. Eduscol – informer et accompagner les professionnels de l'éducation – Langues vivantes - cycle 2, 3 4, p. 3.

⁸ *Idem*.

répondant des élèves »⁹. C'est dans ce climat de confiance que les élèves pourront être en capacité d'accueillir les activités pédagogiques proposées par l'enseignant et accepter par moment de se mettre « danger » lors de certaines situations comme devenir le teacher assistant et animer un temps de jeu.

Par ailleurs, pour favoriser les apprentissages, l'enseignant peut « adopter une approche sensible et multi sensorielle des langues. Le recours à la kinesthésie (appui sur les canaux sensoriels : vue, ouïe, toucher, goût, voire odorat, si l'occasion se présente) permet d'intégrer les émotions à l'apprentissage et de renforcer la mémorisation. Ainsi, mimer et faire mimer, associer le geste à la parole, la couleur à la nature ou à la fonction, le chant au texte, le goût à la recette, l'image au mot, fermer les yeux pour mieux entendre, couper le son pour mieux observer, toucher pour mieux comprendre, frapper pour mieux rythmer, sont autant de moyens de s'appuyer sur les sens pour enrichir la perception, consolider les étapes d'apprentissage, renforcer la mémorisation et créer un environnement perceptif varié. Ainsi, il suffira parfois de faire un geste (rappel kinesthésique) pour aider l'élève à recouvrer les acquis passagèrement oubliés »¹⁰.

L'état de la recherche sur l'usage des jeux dans l'apprentissage des langues vivantes :

Le rôle que peuvent avoir les intelligences multiples

Le paragraphe précédent nous invite à faire un lien avec les intelligences multiples d'Howard Gardner¹¹ dans l'apprentissage des langues vivantes. Howard Gardner a distingué 7 intelligences. Pour Gardner, une intelligence est comprise comme un potentiel biologique brut. Ainsi chaque individu est doté de ces 7 intelligences mais est naturellement « plus doué » dans certaines d'entre elles. Ces 7

⁹ *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*. Eduscol – informer et accompagner les professionnels de l'éducation – Langues vivantes - cycle 2, 3 4, p. 4.

¹⁰ *Ibid.*, p. 5.

¹¹ Gardner Howard, *Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Editions Retz, Paris, 2008, 188 p.

intelligences, une fois combinées, nous permettent de résoudre des problèmes et de répondre aux besoins de notre culture¹². Les 7 intelligences évoquées par Gardner sont : l'intelligence musicale, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence langagière, l'intelligence spatiale, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle¹³. Ainsi, l'enseignant pourra lors de la conception de ces séances d'apprentissage faire le choix de mettre en œuvre l'une ou l'autre des intelligences pour développer celles-ci ou au contraire utiliser une des intelligences privilégiées des élèves pour leur faire acquérir du vocabulaire, une structure langagière, une chanson...

De plus la mise en œuvre ou le développement des intelligences (au service des apprentissages) peuvent être mis en lien avec des outils pédagogiques comme les jeux par exemple.

Qu'est-ce que le jeu ?

Pour définir le jeu, nous pouvons nous référer à Gilles Brougère¹⁴ (2006) qui le caractérise selon 5 critères :

- « le **second degré**, ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les acteurs engagés confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés. [...] ;
- La présence d'une **décision**, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions [...] ;
- La **règle**, qu'elle soit préalable ou construite au fur et à mesure du jeu [...] ;
- La **frivolité** ou l'absence de conséquence de l'activité [...] ;
- L'**incertitude**, l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit – contrairement par exemple, à un rite ».

¹² Gardner Howard, *Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Editions Retz, Paris, 2008, 188 p. 31.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Brougère Gilles, « Parlons-nous vraiment de la même chose ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°448, p. 11-12.

Il est à noter qu'un rite est une action accomplie conformément à des règles et faisant partie d'un cérémonial. Ainsi dans le cadre d'un rite, l'issue est nécessairement immuable et connue car elle s'inscrit dans un processus, toujours le même, et connu de tous.

L'un des critères de Brougère est parfois remis en cause, celui de la frivolité « cette frivolité est sans doute ce qui apparaît le plus contradictoire avec le sérieux de l'acte éducatif. Mais le paradoxe est bien là : supprimer la frivolité, c'est prendre le risque de faire également disparaître le jeu. Le sérieux tue le jeu, mais la frivolité est ce qui permet au jeu de rejoindre dans ses effets une action éducative sérieuse, parce que l'absence de conséquence offre à l'enfant un espace spécifique d'expérience »¹⁵.

Même, si les Instructions Officielles et les documents d'accompagnement notamment en langues vivantes redonnent la place aux jeux comme outils propices aux apprentissages, le jeu, au regard de la communauté éducative (dont les parents) s'oppose au travail et au sérieux. Il est donc parfois nécessaire d'expliquer les finalités pédagogiques de l'utilisation de certains jeux.

¹⁵ Brougère Gilles, *Jeu et éducation*, Paris, 1995, L'Harmattan, p.271

Deuxième partie : Les jeux au service de la langue vivante...

Constat de départ

L'école d'affectation dans laquelle j'interviens se situe dans le centre du Mans et compte 6 classes :

Un CP, un CP/CE1, un CE1/CE2, un CE2, un CM1 et un CM2.

La classe dans laquelle j'interviens est la classe de CE1/CE2. Elle est composée de 8 CE2 et 17 CE1 soit un effectif de 25 élèves. Les CE1, n'ont pas ou peu fait d'anglais en CP, ils découvrent donc cette langue vivante cette année. Les CE1 étaient intimidés d'une part par la langue en elle-même qu'ils ne maîtrisent pas et d'autre part par le fait de devoir parler devant leurs camarades avec cette langue quelque peu inconnue. De plus les CE1, ont pu constater que les CE2 connaissaient déjà un certain nombre de mots et étaient déjà en capacité de communiquer ou/et de répondre à certaines questions notamment lors des activités ritualisées du matin comme la date ou la météo.

Il m'appartenait donc de mettre tous mes élèves en confiance et de créer autour d'eux un environnement propice à l'apprentissage de l'anglais et ce quelque fut le niveau de départ de chacun.

Choix des supports pédagogiques.

Je ne voulais pas utiliser une méthode en particulier car je ne souhaitais pas m'enfermer dans une typologie de support et/ou routine de déroulé pédagogique.

J'ai donc choisi d'utiliser des albums de la littérature jeunesse de langue anglaise pour les raisons suivantes :

- Répondre à l'un des critères du référentiel : l'apport culturel ;

- Varier les thèmes abordés ;
- Varier les supports d'écoute liés aux albums : différents origines des natifs qui peuvent lire l'album afin d'éduquer l'oreille à différents accents.

Dès la construction de mes premières fiches de préparation de mes séquences, j'avais envie de mettre en activité mes élèves et les rendre actifs et acteurs dans leurs apprentissages. Naturellement, je me suis orientée dans un premier temps vers les jeux de société, des jeux de déplacements, de ballon, des mises en situations.

L'apport des cours de l'Espe (séminaire recherche)

Lors d'un séminaire de recherche animé par Mme Hubert Christine, nous avons évoqué les jeux théâtraux qui peuvent être transposés et mis au service des apprentissages notamment lors de l'acquisition de vocabulaire nouveau. L'activité que j'ai retenue est la « Machine ».

Tous ces éléments que ce soit mes goûts propres pour les approches kinesthésiques, les jeux, les mises en mouvement mais aussi les apports tant par mes lectures que par les contenus des séminaires de l'Espe ont nourri ma réflexion et m'ont aidé à mettre en place différentes activités pédagogiques pour atteindre les tâches finales que j'avais fixé pour mes différentes leçons.

Ainsi, dans un premier temps, je vous propose de faire un tour d'horizon des activités testées en classe en fonction de la tâche finale, d'analyser les comportements de élèves ainsi que les compétences développées.

Les jeux dans les pratiques pédagogiques d'une classe de CE1/CE2

Les jeux de ballon :

La tâche finale de la première séquence était de demander comment s'appelle un camarade et répondre à la question.

En début, d'année scolaire afin de faire connaissance et de créer un groupe classe qui se connaisse et coopératif, j'ai décidé de faire certains jeux notamment un jeu de ballon qui permette de mémoriser les prénoms des élèves de la classe.

Après avoir travaillé les formulations suivantes : « What's your name ? My name is... J'ai mis en place un jeu avec un ballon dont le but était : se mettre en cercle et un camarade décide de lancer de manière aléatoire le ballon vers un autre camarade en posant la question What's your name ? Le receveur doit répondre my name is ... et il devient le lanceur de ballon. Le jeu se poursuit ainsi jusqu'à ce que tous aient lancé le ballon.

Ce premier jeu a permis aux élèves certes de faire connaissance mais aussi de donner l'ambiance des séances d'anglais. Très rapidement, j'ai senti les élèves détendus et motivés par cette nouvelle langue.

Les jeux de déplacement :

Tâche finale : Se dire bonjour et demander des nouvelles de son camarade.

Pour atteindre la tâche finale, j'ai mis les élèves en mouvement, plus exactement en déplacement. L'idée était d'imaginer qu'ils se promenaient dans la rue et qu'au cours de leur pérégrination, ils rencontraient des amis. A chaque rencontre, les élèves devaient : se dire bonjour « Hello ! » et demander à leur camarade comment il allait « How are you ». Ce dernier devait répondre par l'une des expressions « feelings » apprises. Les deux amis, en se quittant devaient se dire au revoir « Goodbye ».

Nous avons répété cette situation de communication pour travailler la fluidité dans les expressions employées mais aussi pour que chaque élève puisse endosser les deux rôles. Au début, les élèves étaient un peu gênés, embarrassés par cette situation de communication. Mais rapidement, le jeu de mouvement et de rôle leur a permis de se lancer dans l'activité de manière plus aisée.

Les jeux traditionnels : la marchande

Tâche finale : fabriquer une Christmas Card.



Pour réaliser leur Christmas card, les élèves disposaient d'un modèle affiché au tableau leur permettant de répertorier les éléments qui devaient figurer sur la carte à savoir : un sapin de Noël, une étoile pour le cimier, des boules de différentes couleurs à positionner sur les branches du sapin. Un paquet cadeau qu'ils devaient découper puis colorier avant de coller au pied du sapin.

Pour cela les élèves étaient divisés en deux groupes : des binômes de marchands-marchandes et un groupe en individuel d'acheteurs.

Les acheteurs devaient se déplacer dans la classe pour aller trouver le marchand.

Chaque binôme de marchande ne disposait pas de la totalité des articles, ce qui obligeait les élèves à se déplacer pour poursuivre leur achat.

Pour obtenir l'article les élèves devaient utiliser les phrases ou mots suivants :

- Hello, I want one christmas tree ? Thank You, Goodbye...

Et ainsi de suite jusqu'à qu'ils aient collecté la totalité du matériel nécessaire à la réalisation de leur carte.

Lorsque le groupe des acheteurs a terminé sa collecte, les rôles ont été inversés. Les marchands-marchandes sont devenus acheteurs et inversement.

Pendant cette activité : les élèves se sont réellement pris au jeu. Mon rôle a été de circuler et d'étayer essentiellement les élèves du groupe des acheteurs. C'est ce groupe qui avait le plus de phrases à dire et de vocabulaire à réinvestir.

Lors de ce jeu, il a été intéressant de constater que les élèves pris par le jeu d'une part et par l'enjeu « réaliser sa christmas card » d'autre part se sont « abandonnés » au jeu. En effet, même si la maîtrise de la langue reste encore pour certains difficile, celle-ci n'a pas été un obstacle à l'atteinte de la tâche finale. Tous se sont engagés dans l'activité, ont osé aller à la rencontre de l'autre et ont utilisé la langue dans une situation de communication. Le jeu a réellement permis de désinhiber la parole. En effet, les élèves se sont pris au jeu, et la langue même si toutes les phrases à employer n'étaient pas parfaitement maîtrisées n'a pas constitué de frein ou de blocage à la réalisation de l'activité.

Par ailleurs, cette activité a permis aussi d'observer les stratégies de collecte du matériel. Ainsi, certains ont fait autant d'allers et retours que d'éléments constituant la carte. Tandis que d'autres n'ont que 2 ou 3 allers-retours et ont procédé par « achats-groupés » en allant voir sur un même trajet plusieurs marchands.

Le bingo :

Tâche finale : réaliser un bingo des couleurs

J'ai utilisé le jeu du bingo, qui est ressemblé à notre loto pour d'une part fixer le vocabulaire appris et valider ces acquisitions. Par ailleurs pour développer des compétences sociales chez mes élèves et plus particulièrement la coopération, les parties de bingo ont été réalisées par équipe de 2. Le choix des équipes de 2 a pour avantage de stimuler la participation des élèves car il s'agit de remplir sa plaque de bingo avant les autres équipes afin de remporter la partie. Mais il faut avoir rempli correctement sa plaque en fonction du nom des couleurs annoncées. En étant par deux, il faut que les élèves soient d'accord sur ce qu'ils ont entendu et la couleur sur laquelle ils doivent poser le jeton. Les élèves ont du apprendre à négocier, à s'écouter, à décider pour choisir la bonne réponse en cas de désaccord.



J'ai aussi utilisé le bingo lors de l'apprentissage des nombre de 1 à 10 et en faisant travailler les élèves aussi par équipe de 2.



What's missing



L'un des jeux que j'utilise régulièrement notamment en début de séance pour se remémorer le vocabulaire vu lors de la séance précédente est le What's missing. Le jeu consiste à afficher au tableau toutes les flash cards du vocabulaire travaillé et déjà appris par les élèves (ici, il s'agissait des couleurs que nous

devions apprendre pour pouvoir chanter la chanson de Mary wore her red dress)
Les élèves connaissaient déjà les couleurs car ils les avaient apprises par le biais d'un autre jeu que j'évoque dans le paragraphe ci-après.

Une fois les flash cards accrochées au tableau, le jeu consiste à demander aux élèves de fermer leurs yeux « Close your eyes » et pendant ce temps de faire disparaître une des flash cards. On demande ensuite aux élèves d'ouvrir leurs yeux « Open your eyes » et de leur poser la question quelle carte manque-t-il ? « What's missing ? » L'élève qui a la bonne réponse, lève la main pour solliciter la parole. Et le jeu se poursuit avec une autre carte.

Une fois les élèves habitués au déroulé du jeu, j'ai demandé aux élèves s'ils voulaient faire le teacher assistant. Tous sont volontaires et ils sont très déçus lorsqu'il faut malheureusement cesser l'activité en fin de séance.

Je trouve que ce jeu est assez représentatif des 2 éléments :

- L'engagement de l'élève dans l'activité : car lorsqu'un élève devient le teacher assistant, ce dernier devient le meneur de jeu et prend à sa charge l'animation de l'activité.

Or, tous les élèves sont volontaires mêmes ceux qui sont traditionnellement plus en retrait, ou les moins à l'aise avec la langue anglaise.

En acceptant de devenir le meneur de jeu, l'élève accepte de se mettre en danger et s'expose au regard de ses camarades mais aussi à mon regard de « maîtresse » qui pourrait juger ou désapprouver. Or, il n'en est rien.

- Dans cet exemple, l'importance que revêt la possibilité de devenir le meneur de jeu et de prendre la place de l'enseignant sont plus fortes que les inquiétudes que peuvent générer le fait de se retrouver face à la classe et de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne.

Ainsi, ici cohabite la notion de jeu et notamment celle de plaisir de Gilles Brougère mais aussi les notions d'intelligences multiples :

- l'intelligence kinesthésique : le fait de manipuler et d'engager son corps dans l'activité d'animation du jeu
- l'intelligence interpersonnelle : dans les relations aux autres.

La transposition des activités de jeux théâtraux

Tâche finale : chanter la chanson « Mary wore her red dress ».

Ainsi, pour la mise en œuvre d'une séquence dont la tâche finale était d'apprendre la chanson Mary wore her red dress. Les élèves devaient chanter cette chanson. Pour cela, ils devaient être capables d'associer un vêtement avec sa couleur comme mentionné dans la comptine.

Pour réussir la tâche finale, sur conseil de Mme Hubert j'ai donc demandé à mes élèves par binôme de trouver un bruit, un son qu'ils pouvaient produire soit en utilisant des parties de leurs corps qu'ils devaient mettre en mouvement ou en utilisant le matériel de la classe. Après un temps de recherche et de concertation avec son voisin, chaque duo a produit son son afin de vérifier qu'il n'y avait pas de doublon.

Ensuite, j'ai associé ce son dans un premier temps à une couleur, puis dans un deuxième temps au vêtement correspondant à l'habit.

A chaque étape nous avons mis « en route la machine » pour permettre d'acquérir les couleurs et les vêtements.

Après plusieurs séances sur ce jeu où les élèves étaient en activité, nous avons pu chanter la chanson dans son intégralité. Chanson que nous avons « interprété" debout toujours dans la volonté de mettre le corps en mouvement.

Au terme de cette activité, j'ai pu constater que les élèves avaient pris beaucoup de plaisir pour cette activité, qu'ils avaient appris en s'amusant et surtout sans s'en apercevoir.

Conclusion :

Résultats – constats :

Mon intuition de départ d'utiliser les albums de jeunesse d'une part et d'autre part de mettre en place des activités mettant les corps en mouvement s'est révélée concluante.

Et ce à plusieurs niveaux :

- Utilisation des albums de jeunesse permet de faire découvrir aux élèves la littérature de langue anglaise et de leur donner une base culturelle commune. De plus, les albums permettent de varier les thèmes abordés.
- Ensuite, les activités mises en œuvre pour atteindre les différentes tâches finales ont permis d'une part de décomplexer les élèves vis-à-vis de l'anglais. Ils ont compris que l'essentiel était d'essayer, de participer et que l'on pouvait se tromper. La classe est une ressource pour aider à se corriger, ou aider à trouver la bonne réponse. Une ambiance bienveillante s'est installée dans la classe notamment grâce aux jeux.
- Les élèves, grâce aux différentes activités, ont pu vivre la langue soit en se déplaçant, soit en réalisant les consignes du jeu, soit endossant différents rôles.
- La mise en mouvement, l'association d'un geste avec un mot, une phrase, permet de fixer les apprentissages. Et bien souvent, il suffit de refaire le geste ou de se remémorer une situation vécue pour que le vocabulaire réapparaisse. On peut ainsi faire appel à la mémoire du corps qui stimule la mémoire « intellectuelle ».

Prolongements :

Pour l'année prochaine et les suivantes, j'aimerais poursuivre dans cette démarche : utiliser des albums de jeunesse de la littérature de langue anglaise et continuer à utiliser les jeux comme outils pour les apprentissages.

Afin de proposer d'autres approches pour varier les jeux mais aussi pour me professionnaliser dans mes démarches pédagogiques j'aimerais pouvoir me former autour d'autres axes. Ainsi, reprendre des cours d'anglais me permettrait de remettre en place des automatismes de la langue (mon dernier cours de langue en tant que tel date de plus de 20 ans). Je souhaiterais aussi enrichir mes pratiques de jeux théâtraux afin de pouvoir transposer ces techniques dans les apprentissages de la langue mais pas uniquement. En effet, je constate que certains de mes élèves ont des difficultés d'apprentissage notamment de leur poème. Certains enfants n'ont pas ou peu d'aide à la maison pour faire leurs leçons. Ainsi, à deux reprises des poèmes n'ont pas été appris. Il sera donc intéressant pour ces élèves de mettre en place, à l'école, des temps d'apprentissage de ces poèmes en utilisant des techniques de jeux théâtraux qui pourraient d'aider ces derniers à mémoriser le poème demandé. A cet égard, j'aimerais explorer le dispositif TPR.

Bibliographie

Brougère G., « Parlons-nous vraiment de la même chose ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°448, p. 11-12.

Brougère G., *Jeu et éducation*, Paris, 1995, L'Harmattan, p.271

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. Eduscol – informer et accompagner les professionnels de l'éducation – Langues vivantes - cycle 2, 3 4. 24 p.

Delonnoy C., (2016), Prendre en compte le corps et l'origine socio-culturelle dans les apprentissages : *Quelle place pour le corps dans l'acte pédagogique ?*, pp. 75-87.

Gardner H., *Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Editions Retz, Paris, 2008, 188 p.

Musset M. et Thibert R., « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? une question renouvelée », *Dossier d'actualité n°48*, octobre 2009, service de veille scientifique et technologique – INRP, 15 p.

Verdeau P., (2016), Prendre en compte le corps et l'origine socio-culturelle dans les apprentissages : *Apprendre par le corps, l'école de la vie : jusqu'à quel point le corps contribue-t-il à l'apprentissage ?* pp. 87-111.

Prat J. (janvier 2017), *Les enjeux de la formation*, Cahiers pédagogiques n°534, pp. 49-50.

Annexe 1

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. C'est dans ce cycle que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement qui doit tenir compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. Ce sont la répétition et la régularité, voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser. Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture.

| Compétences travaillées | Domaines du socle |
|--|-------------------|
| Comprendre l'oral <ul style="list-style-type: none">Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur. | 1, 2 |
| S'exprimer oralement en continu <ul style="list-style-type: none">En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter. | 1, 2 |
| Prendre part à une conversation <ul style="list-style-type: none">Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne. | 1, 2, 3 |
| Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale <ul style="list-style-type: none">Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés. | 1, 2, 3, 5 |

Approches culturelles

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture offre dans le domaine «Les représentations du monde et l'activité humaine » une entrée particulièrement riche, qui permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle.

L'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire. Trois thématiques sont ainsi proposées autour de l'enfant, la classe, l'univers enfantin : environnement quotidien et monde imaginaire, qui permettent de confronter l'élève à des genres et des situations de communication variés, en s'appuyant sur ce qu'il connaît.

Les élèves découvrent les éléments culturels en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les goûts de leur âge, les événements rythmant l'année scolaire et une ouverture sur l'environnement matériel et les grands repères culturels des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.

Une progressivité est ménagée à partir des trois thématiques proposées tout au long du cycle.

| L'enfant | La classe | L'univers enfantin |
|---|---|--|
| <p>Soi, le corps, les vêtements. La famille. L'organisation de la journée. Les habitudes de l'enfant. Les trajets quotidiens de l'enfant. Les usages dans les relations à l'école. Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie. Sensations, goûts et sentiments. Éléments de description physique et morale.</p> | <p>L'alphabet. Les nombres. Les repères temporels. Climat et météo. Les rituels. Les règles et règlements dans la classe. Les activités scolaires. Le sport. Les loisirs artistiques. L'amitié.</p> | <p>La maison, l'environnement immédiat et concret. La vie quotidienne, les commerces, les lieux publics. L'environnement géographique ou culturel proche. Les animaux. Les contes et légendes. Les monstres, fées et autres références culturelles de la littérature enfantine. Les comptines, les chansons. La littérature enfantine. Quelques villes, campagnes et paysages typiques. Les drapeaux et monnaies. Les grandes fêtes et coutumes. Les recettes.</p> |

Activités langagières

Comprendre l'oral






Apprendre une seconde langue vivante, c'est une ouverture à d'autres sons, d'autres mots. C'est un état d'esprit fait de curiosité et d'audace car c'est accepter de ne pas (tout) comprendre et de s'exprimer imparfaitement.

| Attendus de fin de cycle | |
|--|--|
| <p>– Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</p> | |
| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, activités et ressources pour l'élève |
| <p>Comprendre les consignes de classe. Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. Suivre le fil d'une histoire très courte. Suivre des instructions courtes et simples. ➤ Répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.</p> | <p>Activités d'exposition à la langue dans divers contextes culturellement identifiables, correspondant aux préoccupations des élèves de cet âge, en utilisant les outils numériques, en écoutant la lecture d'albums, des comptines ou des chansons, en visionnant de brefs extraits de dessins d'animation, de films pour enfants. Appréhension individuelle du document sonore et mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite, sans s'interdire le recours à la langue française si besoin. Repérage de quelques contrastes simples dans le fonctionnement de la langue orale.</p> |

Repères de progressivité

Au **CP** les élèves découvrent et apprennent à utiliser les consignes de classe, quelques mots familiers et quelques expressions très courantes (formules d'encouragement et de félicitation, nom, âge, formules de politesse). Ils peuvent suivre le fil d'une histoire très courte adaptée à leur âge, avec des aides appropriées et des instructions très simples (frapper des mains, se lever...). Au **CE1**, ils consolident ces connaissances en enrichissant le lexique : ils peuvent comprendre une dizaine de consignes, utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à situer et décrire leur environnement proche (lieu d'habitation par exemple). Ils peuvent suivre 3 ou 4 instructions relatives aux gestes et mouvement du corps et écouter la lecture d'un album adapté à leur âge. Au **CE2**, les élèves se présentent ou présentent quelqu'un, posent à une personne des questions simples la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient..., et peuvent répondre au même type de questions. Ils suivent le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums) avec les aides appropriées.

Annexe 2

| | | A1 | A2 | B1 |
|--|---|---|---|---|
| C O M P R E N D R E | Écouter  | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. | Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. | Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. |
| | Lire  | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. | Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples. | Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. |
| | Prendre part à une conversation  | Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. | Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation. | Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). |
| P A R L E R | S'exprimer oralement en continu  | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. | Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente. | Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions. |
| | Écrire  | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. | Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements. | Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. |
| É C R I R E | | | | |

4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

- Anglais
- Jeux
- Littérature jeunesse de langue anglaise
- Cycle 2
- Oral

Résumé en Français (10 lignes):

Mon challenge cette année était de prendre en charge l'enseignement de l'anglais auprès de ma classe de CE1/CE2 et de rendre mes séances « vivantes ». C'est-à-dire, mettre les élèves en mouvement et les rendre physiquement acteurs de leurs apprentissages. Ainsi en choisissant les albums de littérature de jeunesse de langue anglaise (pour permettre aux élèves d'acquérir une culture commune) et en utilisant les jeux (de ballon, de déplacement, traditionnel, ...) l'objectif a été de désinhiber la parole des élèves et qu'ils prennent confiance en eux dans la pratique de cette nouvelle langue.