



HAL
open science

Apprendre l'anglais par le jeu au cycle 2 ?

Marie-Claire Mottet, Lionel Marcel

► **To cite this version:**

Marie-Claire Mottet, Lionel Marcel. Apprendre l'anglais par le jeu au cycle 2?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03109039

HAL Id: dumas-03109039

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03109039v1>

Submitted on 13 Jan 2021

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

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Apprendre l'anglais par le jeu au cycle 2 ?

Présenté par Marie-Claire MOTTET et Lionel MARCEL

Écrit scientifique réflexif encadré par Janice ARGAILLOT

Sommaire :

Introduction :	1
1. Etat de l'art	2
1.1 L'apprentissage de l'anglais	2
1.1.1 Les différents courants pédagogiques	2
1.1.2 L'apprentissage d'une langue vivante étrangère.....	4
1.1.3 L'apprentissage de l'anglais dans les instructions officielles	5
1.2 Le jeu	6
1.2.1 Vers une définition du jeu.....	7
1.2.2 La place du jeu dans le développement de l'enfant	9
1.2.3 Le jeu dans les instructions officielles	10
1.3 Le jeu dans l'apprentissage de l'anglais	11
1.3.1. Les différents supports et outils ludiques d'apprentissage de l'anglais	11
1.3.2 L'intérêt du jeu dans l'apprentissage de l'anglais.....	13
2. Méthodologie	14
2.1 Participants	14
2.2 Matériel et procédures	15
2.2.1 Connaissances visées dans les programmes	15
2.2.2 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	15
2.2.3 Déroulement des séances	16
3. Résultats	21
4. Discussion	26
4.1 Vérification de nos hypothèses et de notre problématique	26
4.1.1 Hypothèse 1 : le jeu est source de motivation.....	26
4.1.2 Hypothèse 2 : le jeu favorise les interactions linguistiques entre élèves	27
4.2 Les limites et les perspectives	27
4.2.1 Les limites observées	27
4.2.2 Les perspectives et les apports dans nos pratiques professionnelles	29
Bibliographie	31

Introduction :

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère apparaît souvent comme source de préoccupation chez les enseignants. Comment transmettre une langue qui n'est pas sa langue maternelle ? Comment un enfant acquiert-il une langue seconde ? En tant qu'enseignants nous sommes interrogés sur la manière dont nous pourrions plus efficacement transmettre une langue vivante étrangère à nos élèves. Plusieurs supports s'offrent à nous dans l'enseignement des langues : manuels, fiches d'exercices, jeux... Les disciplines en langue maternelle comme l'étude de la langue ou encore les mathématiques se transmettent encore par le biais d'exercices pris dans des manuels bien que certaines pédagogies tendent à explorer d'autres outils et supports. En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, l'approche devient plus souvent ludique. Or, l'école reste perçue comme un lieu de travail, la notion de jeu, associée généralement au plaisir, n'entre-t-elle donc pas en opposition avec cette perception ? Notre écrit scientifique réflexif se base sur une expérimentation menée dans deux classes de cycle 2 de deux écoles différentes. Nous avons choisi l'anglais comme langue vivante étrangère car c'est celle retenue par les équipes pédagogiques de nos deux écoles. Nous nous sommes donc interrogés sur la place du jeu dans l'enseignement de l'anglais et sur son impact sur les acquisitions des élèves. En effet, une séquence entièrement basée sur le jeu favorise-t-elle l'apprentissage de l'anglais ?

Dans un premier temps, nous étudierons l'apprentissage de l'anglais dans sa globalité, d'un point de vue didactique et institutionnel. Nous verrons ensuite quelles sont les différentes définitions du jeu et leur place dans le développement de l'enfant. Enfin, nous présenterons les outils et supports ludiques utilisés lors de l'apprentissage de l'anglais. Dans un second temps, nous expliquerons la méthodologie mise en place en classe de CE1. Puis, nous décrirons les résultats obtenus. Dans une dernière partie, nous analyserons ces résultats afin de vérifier s'ils valident ou non les hypothèses émises.

1. Etat de l'art

1.1 L'apprentissage de l'anglais

1.1.1 Les différents courants pédagogiques

Il existe plusieurs courants pédagogiques¹ :

Le behaviorisme :

Ce terme est apparu au début du XXe siècle avec les travaux du psychologue américain John Watson. Dans cette théorie, l'enseignant est alors seul détenteur du savoir, l'élève est passif, il écoute, regarde et tente de reproduire, c'est un « vase vide ». L'acquisition du savoir se fait par paliers successifs via un renforcement positif des réponses justes et des comportements attendus.

Le cognitivisme :

Ce courant est proposé par Miller et Bruner en 1956. Selon cette théorie, l'apprenant est passif et son cerveau traite l'information comme un ordinateur. L'apprenant enregistre des savoirs, les trie et les réutilise lorsqu'il en a besoin. L'enseignant gère les apprentissages, il guide, anime, dirige, conseille, explique, régule et remédie.

Le constructivisme :

Ce courant pédagogique est instauré par Jean Piaget en 1975. Selon cette théorie, l'apprenant est actif et construit son savoir par le biais d'expériences. Piaget cherche à comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant lors des étapes de son développement. L'acquisition des connaissances se fait donc par étapes pour Piaget à travers des successions d'assimilations et d'accommodations. Dans cette approche l'enseignant doit recréer des situations d'apprentissage semblables à celles retrouvées par l'apprenant dans les différentes étapes de son développement.

¹ Cohard, P. (2015). L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie. @GRH, 16, (3), 11-40. doi:10.3917/grh.153.0011.

Le socio-constructivisme :

Ce courant pédagogique introduit la notion d'interactions sociales selon Vygotsky en 1985. Selon ce dernier, l'acquisition des connaissances est favorisée par les échanges entre les élèves. L'apprenant est actif et autonome tout en faisant partie d'un groupe qui échange et qui interagit lors des phases d'apprentissages.

Ces différents courants donnent lieu à diverses manières de transmettre les savoirs aux élèves. La pédagogie Freinet, inspirée par Célestin Freinet (1896-1966), place l'enseignant au même niveau que l'élève. Cette pédagogie favorise le travail coopératif et se fonde sur la libre expression des enfants en passant par des plans de travail personnels. L'enfant acquiert ainsi ses connaissances par l'expérience en tâtonnant. Mais Freinet reste méfiant à l'égard du jeu en lui-même, c'est l'enseignement qui doit être aussi attractif que le jeu. Utiliser le jeu en classe est pour lui une forme de démission.

La pédagogie Montessori datant du début du XX^{ème} siècle, basée sur les observations de Maria Montessori, médecin et pédagogue, rend l'enfant acteur de son apprentissage et se donne pour objectif de l'aider à se construire de manière autonome. Dans cette pédagogie, l'enseignant est perçu comme un guide devant faciliter la mise en place des apprentissages, l'enseignant se fait l'intermédiaire entre l'élève et le groupe. Cette pédagogie nécessite des outils spécifiques et ayant du sens pour les élèves afin de permettre l'acquisition des compétences attendues.

La pédagogie transmissive quant à elle, part du principe que l'enfant n'a aucune connaissance sur le savoir à acquérir. Selon le triangle pédagogique de Jean Houssaye qui représente les relations entre l'enseignant, le savoir et l'apprenant, cette pédagogie privilégie la démarche didactique, la relation entre l'enseignant et le savoir. L'apprentissage se fait alors sous la forme d'un cours magistral dans lequel l'élève n'est pas acteur mais a une position passive.

Ces différents courants pédagogiques insistent sur les relations entre enseignant, savoir et apprenant. Les pédagogues se sont interrogés sur la manière de transmettre le savoir pour que l'élève puisse acquérir de manière durable des connaissances. Comment ces relations se mettent-elles en place lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

1.1.2 L'apprentissage d'une langue vivante étrangère

D'après Chomsky (1968), le langage s'acquiert de façon innée indépendamment du développement cognitif de l'enfant. Cette théorie s'oppose à celles des constructivistes et socio-constructivistes qui contredisent l'innéisme en montrant qu'il existe une relation entre développement cognitif et développement langagier.

De plus, l'acquisition d'une langue vivante étrangère peut résulter de différents facteurs. L'apprenant peut acquérir cette langue de manière indirecte, soit parce qu'il réside dans un pays étranger et donc en immersion complète avec une langue qui ne lui est pas maternelle soit parce qu'il se situe dans un environnement familial étranger, dans le cas de parents de nationalités différentes par exemple. L'apprenant peut également acquérir une langue vivante étrangère de façon directe et progressive suivant un enseignement scolaire ou en formation pour adultes.

Dans le cas d'un apprentissage scolaire, Michel Wambach parle de « pédagogie convergente » et considère que la compréhension du monde et des choses passe par l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Selon lui, les acquis langagiers se feront par l'acquisition du sens : « Un discours oral passe par la construction du sens du discours. Pendant que le discours se déroule, l'auditeur construit des hypothèses sur le contenu du message grâce aux connaissances qu'il possède de la situation de communication (qui s'adresse à qui?, pourquoi?, où?, quand?) et aux informations qu'il a dégagées du message. » (2000, p.232). L'auteur décrit ainsi différentes étapes de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : la libération de la parole, la construction du discours et la structuration du discours.

Peggy Candas et Nicole Poteaux (2010) abordent quant à elles la notion de « distance » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'apprentissage des langues, la première distance est physique et la deuxième est mentale, ressentie ou créée. Dans leur ouvrage, les auteures conçoivent la langue comme étant à la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage et décrivent les distances liées spécifiquement aux langues :

- Distance structurelle entre la langue maternelle et la langue apprise : syntaxe, morphologie, lexique.
- Distance sociale : manque de contact avec les langues étrangères.

- Distance psychologique et culturelle : stress ou désorientation devant une culture riche.

Peggy Candas et Nicole Poteaux proposent l'idée que les échanges entre apprenants et enseignants de langue sont le meilleur moyen de déclencher le processus de distanciation. La distance, qu'elle nomme aussi « reflet », « réflexion » (anglais) leur paraît favoriser très largement l'acquisition d'une langue.

L'apprentissage des langues vivantes étrangères devrait donc privilégier le processus d'échange entre les apprenants. L'enseignement de l'anglais par le jeu pourrait-il donc faire partie de ce processus d'apprentissage par la distance si cet outil est considéré comme la distance nécessaire établie pour favoriser les apprentissages ?

1.1.3 L'apprentissage de l'anglais dans les instructions officielles

Les dernières instructions officielles de 2015 accordent une place importante à l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Cet enseignement contribue également à l'acquisition de 4 des 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » demande de « comprendre et s'exprimer en utilisant une langue étrangère » tout en rappelant l'objectif de l'acquisition du niveau A1 des compétences langagières orales du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » souligne l'importance de la méthodologie employée lors de l'apprentissage ainsi que des supports utilisés : « supports écrits ou multimédia, papiers ou numériques, culturellement identifiables » pour développer le goût des échanges.

Le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » demande la participation de la pratique des langues vivantes étrangères à la construction de la confiance en soi et du vivre ensemble lors des situations de communication et des échanges entre élèves.

Le domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine » aborde l'aspect culturel de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Cet enseignement contribue à la découverte et à la compréhension d'autres modes de vie.

Du point de vue des programmes des différents cycles d'enseignements, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se construit progressivement.

Au cycle 1, cycle des apprentissages premiers, il s'agit tout d'abord d'un « éveil à la diversité linguistique » à l'école maternelle. A partir de la moyenne section, les élèves « prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français ».

Au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, deux grands domaines sont évoqués, d'une part les approches culturelles et d'autre part les activités langagières. L'approche culturelle est basée sur une progressivité proposée selon trois thématiques, l'enfant, la classe et l'univers enfantin. Les activités langagières distinguent la compréhension de l'oral, l'expression orale et la participation à une conversation.

Au cycle 3, cycle de consolidation, les deux grands domaines du cycle 2 sont enrichis. Les activités culturelles et linguistiques sont axées sur le lexique, la grammaire et la phonologie. Les activités langagières se basent sur l'écoute et la compréhension, la lecture compréhension, la prise de parole, l'écriture et le dialogue.

1.2 Le jeu

Le jeu est fréquemment associé à la notion de plaisir et de liberté, en cela il est donc mis en opposition avec la notion de travail comme si l'apprentissage devait s'envisager dans la difficulté. Afin de dépasser cette opposition, il nous faut tout d'abord clarifier le terme de jeu et essayer de trouver une définition qui corresponde à la notion de pédagogie.

1.2.1 Vers une définition du jeu

Le terme « jeu » est un terme général, derrière lequel s'accrochent différentes définitions selon le contexte dans lequel il est employé mais également en référence soit au dictionnaire, soit à la pensée de différents chercheurs.

Le dictionnaire Larousse (2017) définit le jeu comme une « activité physique ou intellectuelle non imposée et gratuite, à laquelle on s'adonne pour se divertir ».

Dès 1938, John Huizinga a donné une définition complète du jeu : « le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être « autrement » que dans « la vie courante » » (1938, p.51).

Roger Caillois (1976, pp.42- 43), quant à lui, aborde l'aspect social du jeu et en propose une classification. Selon lui, le jeu consiste en une activité :

- « - libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé [...]
- séparée : circonscrite dans les limites d'espace et de temps [...]
- incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement [...]
- improductive : ne créant ni biens, ni richesse [...]
- réglée : soumise à des conventions [...]
- fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde. »

Tous ces aspects seront retenus pour leur concordance avec la notion de distance privilégiée par Peggy Candas et Nicole Poteaux pour l'apprentissage des langues.

Cette classification montre bien la pluralité du jeu et toute la complexité à le définir en nous amenant à nous questionner sur le contexte dans lequel nous souhaitons l'utiliser.

Nicole de Grandmont tente de trouver une définition au mot « jeu » qui corresponde à la notion de pédagogie. Elle retient tout d'abord la définition du Petit Robert : « Activité

physique ou morale, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. » (1988, p.24)

Selon elle, le mot jeu est complexe car il renvoie à une certaine polysémie si le terme n'est pas accompagné de précision : « jeu sportif, jeu d'argent, jeu musical... ». Nicole de Grandmont distingue donc trois catégories de jeu :

Le jeu ludique :

D'après Nicole de Grandmont (1997, p.47) « le jeu ludique est une activité libre et gratuite qui est essentielle au plaisir et nécessaire au développement de tout individu. Ce type de jeu ne comporte pas de règles, il permet le développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'individu sans aide ou sans support extérieur. » Le joueur fait donc appel à son imagination, il développe des aptitudes créatives. Le jeu ludique laisse le joueur libre puisqu'il peut construire ses propres règles et les modifier lorsqu'intervient un autre joueur. Le jeu ludique est présent par exemple en cycle 1 lors des temps d'accueil, représenté sous forme de « coins jeux » laissant l'enfant expérimenter librement tout en mettant en place une base pour les apprentissages comme la socialisation par exemple.

Le jeu éducatif :

Nicole de Grandmont explique ce type de jeu comme « essentiellement axé sur les apprentissages, un jeu qui permet à un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant [...] il permet également de comprendre des notions, d'appivoiser des concepts, de structurer sa pensée. » (1997, p.55) Le jeu éducatif vient après la phase ludique en apportant une logique d'apprentissage. L'apport de règles structure donc le jeu qui reste source de plaisir mais avec une mission éducative. Le joueur apprend sans en avoir conscience.

Le jeu pédagogique :

Nicole de Grandmont précise que « le jeu pédagogique est un jeu quasiment assimilé à un exercice et de ce fait un jeu dans lequel le plaisir est presque absent. Il est axé sur le devoir d'apprendre et il concerne et génère un apprentissage précis. ».

Le but du jeu est un objectif clairement construit et énoncé par l'enseignant. Le jeu pédagogique est vu ici comme un aboutissement, un réinvestissement des connaissances. La

notion de plaisir pourrait ainsi se voir diminuée étant donné qu'il n'y a plus de place pour la liberté de jeu car ce dernier est encadré par des objectifs clairs et précis. Toutefois l'aspect ludique est conservé et ce type de jeu peut convenir lors d'évaluations formatives en cours d'apprentissage afin que l'enseignant se rende compte si les élèves sont capables de réinvestir des connaissances.

Ainsi le jeu passera tout d'abord d'un état ludique vers un état éducatif pour aboutir à une visée pédagogique. Selon Nicole de Grandmont, il est important que l'aspect éducatif du jeu ne soit pas perceptible par le joueur même si cet objectif est conscient pour l'enseignant.

C'est donc bien l'ajout d'objectifs, de critères de réussite par l'enseignant qui va transformer le jeu ludique en un jeu éducatif et pédagogique.

Joanna Pomian (2009) la rejoint sur cette définition en utilisant quant à elle le terme de « serious game » : « Lorsque le jeu est déconnecté du sujet d'apprentissage, il a pour fonction de simplement divertir l'apprenant ».

Toutes ces définitions, bien qu'elles proviennent d'auteurs différents, s'accordent sur le fait que le jeu est une activité libre, limitée dans le temps, qui favorise la socialisation, qui obéit à des règles et qui met à distance l'objet du savoir. Ces définitions du jeu sont également dépendantes de l'âge de la personne et de son développement personnel.

1.2.2 La place du jeu dans le développement de l'enfant

Différents chercheurs et psychologues ont montré le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. Ces recherches sont importantes afin de cibler les types de jeux à proposer à des élèves suivant leur âge.

Jean Piaget (1976) distingue 3 périodes qui correspondent à 3 types de jeux :

- période sensori-motrice (0-2 ans), l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet
- période représentative (2-6ans), l'enfant peut se passer de l'objet et faire semblant
- période sociale (7-11 ans), instauration des jeux à règles.

Cette classification permet aux pédagogues de sélectionner les jeux en fonction de l'âge de l'enfant.

Selon Piaget (1976), le jeu se définit donc comme un « processus d'assimilation ». L'enfant poursuit son développement progressivement en franchissant des paliers dans un ordre précis. Piaget établit cette classification des jeux comme un moyen de franchir ces différents paliers et d'aborder la réalité.

Pour Winnicott, le jeu commence par une créativité pure (playing) pour se construire progressivement autour de règles (game). Les jeux sont des « objets transitionnels ». Le jeu établit une zone intermédiaire entre l'enfant et l'extérieur. Le jeu remplit les conditions de distance favorables à l'apprentissage d'une langue.

Vygotsky introduit quant à lui le concept de « Zone Proximale de Développement » : au moment où l'enfant joue, il interagit avec les autres et c'est à ce moment-là qu'il met en place différentes stratégies cognitives. Comme il y a plaisir, l'enfant va jusqu'aux limites de ses capacités.

De même, selon Bruner, c'est dans l'interaction avec ses partenaires que l'enfant va construire et s'approprier des savoir-faire. L'acquisition d'un savoir-faire par l'élève va se produire grâce à l'observation des processus et des méthodes d'apprentissage de ses pairs.

1.2.3 Le jeu dans les instructions officielles

Au cycle 1, à l'école maternelle, le jeu prend une place légitime comme s'il apparaissait « normal » que les très jeunes enfants puissent s'adonner à ce plaisir, définition première du terme « jeu ». Dans les programmes du cycle 1, le mot jeu apparaît à de nombreuses reprises, de manière très explicite. Le jeu devient même un objectif clairement défini dans le bulletin officiel du 26 mars 2015 : « 2.1. Apprendre en jouant : le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants [...] et alimente tous les domaines d'apprentissages. ». Le jeu est vu comme vecteur langagier favorisant la communication, la socialisation du petit enfant. Les programmes parlent ainsi de jeux libres mais également de « jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. » L'éveil à la diversité linguistique est préconisé dans des situations ludiques dans lesquelles les élèves donnent du sens.

Ainsi, le cycle 1 avec notamment l'aménagement de l'espace en « coins jeux » donne une place légitime au jeu avec l'appui des instructions officielles.

Dans les programmes du cycle 2, le terme « jeu » est encore présent. Dans le domaine du français, les jeux sont proposés comme des activités, des ressources pour identifier des mots de manière de plus en plus aisée. Selon les programmes, les jeux sous forme de devinettes, de jeux poétiques et de règles de jeu favorisent les situations d'écriture variées. En étude de la langue les jeux de type loto sont proposés afin de comprendre la formation des verbes et fixer leur mémorisation. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, les jeux ainsi que les comptines, les saynètes, les jeux de rôles, sont cités en activités lors de l'apprentissage de l'expression orale. En mathématiques et plus précisément en espace et géométrie le jeu de Kim est proposé pour reconnaître, nommer et décrire des solides et des figures géométriques.

Au cycle 3, le terme « jeu » se fait beaucoup plus rare. Il est présent lors de l'apprentissage du langage oral : « entraînement à des actes langagiers sous forme de jeux de rôle ». Ensuite le mot jeu n'est employé que pour l'éducation musicale « jeux vocaux » et l'éducation physique et sportive « jeux collectifs » comme au cycle 2.

L'usage du jeu au service de l'apprentissage dans les programmes se fait donc de plus en plus rare en fonction de l'évolution de la scolarité de l'élève. Toutefois, les programmes préconisent l'usage du jeu au service des activités langagières du cycle 1 au cycle 3.

1.3 Le jeu dans l'apprentissage de l'anglais

1.3.1. Les différents supports et outils ludiques d'apprentissage de l'anglais

Les situations d'apprentissage peuvent parfois nécessiter l'utilisation de supports, d'outils choisis par l'enseignant afin de favoriser l'acquisition de connaissances, savoir-être mais aussi savoir-faire. Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux supports et outils ludiques destinés à l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire.

Dans leur ouvrage intitulé Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2, les auteurs abordent l'utilisation des supports, outils et méthodes qui peuvent être utilisés lors de l'enseignement de l'anglais.

- Les flashcards :

Les flashcards sont des images reprenant le lexique utilisé lors des séances d'anglais. Ces flashcards « permettent de mettre en place des situations pédagogiques motivantes favorisant la communication » (2009, p.146).

Les auteurs nous donnent quelques exemples d'utilisation des flashcards :

The missing flashcard ou Kim's game : les flashcards sont accrochées au tableau, un élève vient et le meneur lui dit « Close your eyes », une flashcard est retirée, le meneur demande « Open your eyes, what's missing ? »

Guess what : il s'agit de deviner et nommer la carte choisie par le meneur.

Pick up : le meneur nomme une flashcard, les élèves doivent lever la flashcard correspondante.

- Les albums :

Les albums constituent un objet familier des élèves. En effet, dès la maternelle, l'utilisation d'albums de jeunesse est régulière. Les illustrations peuvent servir de support aux élèves pour la compréhension de la langue étrangère.

- Les chansons et comptines :

Les auteurs décrivent l'usage des chants et des comptines comme un outil privilégiant l'aspect phonologique de la langue ainsi que les différentes intonations. L'utilisation de gestes avec les paroles, comme par exemple avec la chanson « Head, shoulders, knees and toes », peut favoriser la mémorisation du lexique et des structures grammaticales.

- Les saynètes :

Les saynètes consistent en de courts dialogues entre les élèves afin de faciliter la mise en place de rituels de présentation par exemple. Ces « jeux de rôles » permettent de réinvestir des structures grammaticales, d'immerger les élèves dans un contexte culturel différent du leur et d'instaurer des échanges entre pairs.

- Le jeu :

Les auteurs abordent ici les différents types de jeux utilisés lors de l'apprentissage de l'anglais. Ils distinguent plusieurs situations de jeux comme « les jeux de cartes, de devinettes, de répétition à la chaîne, de dessins, de manipulation, de Kim » (2009, p.153). Pour eux, le jeu est au service de l'apprentissage.

Le jeu est donc vu ici comme un outil pédagogique et non comme un objectif d'apprentissage. Le jeu devient support au service de l'apprentissage.

1.3.2 L'intérêt du jeu dans l'apprentissage de l'anglais

Colette Samson (2005) insiste sur la « découverte active » de la langue. Selon elle, le savoir transmissif présente des dérives car le fait d'écouter des chansons ou l'enseignant favorise certes l'assimilation de sons ou de lexique mais ce type d'apprentissage ne favorise pas la communication. Elle propose donc différents types d'activités permettant à l'élève d'être dans une communication active afin de rendre l'élève acteur de son apprentissage.

De plus, selon Martine Kervran, le jeu est « une activité de socialisation » qui « crée le besoin et le désir de maîtriser la langue » (1996, p.27). L'intérêt de ce support serait de favoriser les interactions entre élèves afin de développer leurs connaissances, « les jeux sont donc des outils permettant de faire appel aux 4 compétences fondamentales à tout moment de la séance et quels que soient les objectifs visés » (1996, p.27). Pour Martine Kervran, la variation des supports et outils ludiques permet de réinvestir le savoir et d'introduire de la nouveauté sans lasser les élèves.

Dans cette perspective, Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h conçoivent le jeu comme un outil permettant l'apprentissage de l'anglais. Selon eux, « le jeu n'est pas un objectif : ce n'est qu'un moyen » (2017, p.18). Ces auteurs soulignent également l'importance de susciter la motivation et l'intérêt des élèves. Le jeu se prête à cette démarche active puisqu'il engage l'élève dans une situation interactive et motivante.

Nous nous sommes donc interrogés sur le rôle du jeu dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et plus précisément dans l'apprentissage de l'anglais chez des enfants entre 6 et 9 ans. Le jeu pourrait-il favoriser l'apprentissage de l'anglais au cycle 2 ? En effet nous pensons que le jeu serait une source de motivation dans les situations d'entrées dans les activités de cet apprentissage. De plus, nous faisons également comme autre hypothèse que le jeu pédagogique effectué entre élèves favorise l'appropriation du lexique et des structures grammaticales d'une langue étrangère par un échange de procédures entre pairs constituant ainsi une source de stimulation entre élèves.

Afin de tenter de résoudre cette problématique nous avons donc décidé d'expérimenter dans nos deux classes une séquence entièrement basée sur les jeux. Nous avons retenu comme support ludique les flashcards, les saynètes, un jeu de plateau du style jeu de l'oie, un jeu de rôles, un jeu de bingo ainsi qu'un jeu des 7 familles.

2. Méthodologie

2.1 Participants

La classe de Marie-Claire comporte un double niveau CP/CE1 et se situe dans une école rurale de cinq classes. La classe compte 23 élèves entre 6 et 8 ans, 16 CE1 et 7 CP. Une élève de CE1 est en situation de handicap cognitif et bénéficie d'une AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) notamment présente lors des séances d'anglais menées dans le cadre de ce mémoire.

La classe de Lionel comporte un double niveau CE1/CE2 et se situe dans une école semi-rurale de onze classes. La classe compte 23 élèves entre 7 et 9 ans, 15 CE1 et 8 CE2. Il n'y a pas d'élève en situation de handicap dans la classe.

Les deux classes ne comportent pas d'élève allophone ou nouvel arrivant.

2.2 Matériel et procédures

Notre séquence s'intitule « My Family ». Elle appartient au domaine « Langue vivante étrangère : anglais » au cycle 2.

2.2.1 Connaissances visées dans les programmes

Selon les programmes officiels, notre séquence fait appel à plusieurs connaissances :

- Comprendre l'oral : être capable de comprendre quelques mots familiers et quelques expressions très courantes
- S'exprimer oralement en continu : reproduire un modèle oral / répertoire élémentaire de mots sur les personnes de l'entourage de l'enfant
- Prendre part à une conversation : présenter quelqu'un
- Approche culturelle : découverte de la famille royale du Royaume-Uni

2.2.2 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

La séquence mis en place dans nos classes se réfère aux différents domaines du socle commun :

Dans le domaine 1, Langage pour penser et communiquer, nous retrouvons la compétence « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère. »

Dans le domaine 2, Les méthodes et outils pour apprendre, nous retrouvons la compétence « développer le goût des échanges en utilisant des supports ludiques. »

Dans le domaine 3, La formation de la personne et du citoyen, nous retrouvons les compétences « Construction de la confiance en soi lors de la prise de parole. Acceptation de l'autre et acquisition progressive de l'autonomie. »

Dans le domaine 5, Les représentations du monde et l'activité humaine, nous retrouvons les compétences « Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère. »

2.2.3 Déroulement des séances

Avant de travailler sur cette séquence, les élèves doivent posséder certains prérequis vus lors des périodes précédentes, à savoir : le nom des couleurs, les structures présentes dans les rituels de début de chaque séance ainsi que les structures grammaticales « Have you got... ? » dans la classe de Marie-Claire et « I want... » dans la classe de Lionel.

Séance 1 :

L'objectif est de connaître le lexique de la famille : grandfather, grandmother, father, mother, brother, sister, daughter, son. Cette séance est prévue pour une durée de 45 minutes.

La première étape consiste en un rituel sous forme de saynètes, des élèves passent en binômes pour un petit dialogue :

- « Hello – Hello - What's your name ? - My name is... - What's your name ? - My name is... - How are you ? - I'm fine, happy, tired, so so... - How are you ? – I'm fine... - Good bye – Good bye. »

La deuxième étape introduit le lexique de la famille sous forme d'évaluation diagnostique. L'enseignant montre les flashcards des membres de la famille sans rien dire, ce qui permet un repérage des élèves ayant déjà acquis ce vocabulaire. Ces élèves pourront servir plus tard de tuteurs pour les élèves en difficulté. L'enseignant remontre ensuite les flashcards en donnant les mots correspondants en anglais. Pour cette étape nous utilisons des flashcards de dimensions 21 X 14,5 cm des personnages suivants :



Source : L'imagerie des éditions La Classe
<https://www.fichespedagogiques.com/fiche/l-imagerie-la-famille>

Nous avons effacé les noms des personnages qui figuraient sur le document initial.

La troisième étape consiste à proposer des jeux avec ces flashcards. Pour cette étape, il est nécessaire de disposer des flashcards de grand format de l'étape 2 ainsi que ces mêmes flashcards pour un usage individuel de petit format dans des enveloppes.

Jeu n°1 : Who is this ? Un binôme vient au tableau avec les flashcards : l'un montre les cartes et l'autre doit dire de qui il s'agit en utilisant les structures « who is this » et « this is ». Faire passer plusieurs binômes. Insister sur le son [ð] correspondant à la graphie « th ».

Jeu n°2 : Pick-up. Distribution individuelle des flashcards. L'enseignant désigne un membre de la famille et les élèves doivent montrer la flashcard correspondante. Proposer à un élève à l'aise de prendre la place de l'enseignant pour la désignation.

Jeu n°3 : Who's missing. Les flashcards sont affichées. Un élève vient au tableau. L'enseignant lui dit : « close your eyes », retire une flashcard, dit « open your eyes », puis demande « who is missing ? ». L'élève désigne la personne manquante. Faire passer plusieurs élèves. Proposer ensuite que les élèves remplacent l'enseignant et fonctionnent en binômes, l'un posant les questions, l'autre donnant la réponse.

L'étape 4 consiste à proposer un jeu de l'oie à chaque groupe de quatre élèves. Chaque élève lance le dé à tour de rôle, dit le chiffre en anglais avant d'avancer son pion. Le joueur donne le nom du membre de la famille en anglais de la case atteinte précédé de la structure grammaticale « This is ». L'enseignant passe dans les groupes pour s'assurer du bon déroulement et vérifier les productions orales. Pour cette activité, nous décidons d'établir des groupes homogènes afin de favoriser l'entrée dans l'activité et ne pas décourager les élèves en difficulté. Pour cette étape le matériel nécessaire est un plateau du jeu de l'oie par groupe, des dés et des jetons de couleurs différentes (voir annexe n°1).

La dernière étape de cette séance consiste en un temps de verbalisation en faisant reformuler aux élèves ce qu'ils ont appris pendant la séance.

Séance n°2 :

Cette séance de 45 minutes débute par une première étape de rituel avec les saynètes. Ensuite, nous proposons dans une deuxième étape de réactivation, ce qui a été vu précédemment.

Chaque binôme passe au tableau avec les flashcards en reprenant le jeu du « Who is this ? ».

La troisième étape consiste en un jeu de rôles afin d'introduire les structures grammaticales « he is, she is » : donner une flashcard de chaque membre de la famille à six élèves. L'enseignant les présente en utilisant les structures « This is + prénom de l'élève, he or she is the + nom du membre de la famille ». Faire passer plusieurs groupes d'élèves puis demander à un élève de prendre la place de l'enseignant. Lors de cette étape, nous explicitons la notion de masculin et de féminin par analogie avec le français. Nous utilisons les flashcards de grand format pour ce jeu.

L'étape 4 permet un réinvestissement du lexique et des structures grammaticales « He is, she is ». Il s'agit de distribuer à chaque groupe de 4 élèves un dé dont les faces sont composées des six membres de la famille. Chaque élève lance le dé à tour de rôle et doit présenter la personne visible sur la face en utilisant les structures « He is, she is ». Pour ce jeu, il est nécessaire de fabriquer les dés en papier en insérant sur chaque face du gabarit les images des membres de la famille (voir annexe n°2).

La séance se termine par un temps de verbalisation.

Séance n°3

Lors de cette séance de 40 minutes, nous abordons un aspect culturel avec la découverte de la famille royale du Royaume-Uni.

Après l'étape de rituels avec les saynètes, nous proposons une étape de réactivation du lexique de la famille et des structures grammaticales « He is, she is » en présentant la famille royale.

L'enseignant présente chaque membre de la famille royale de la manière suivante :

« This is Queen Elisabeth II, she is the grandmother... »

Pour l'étape 3, les élèves jouent au jeu de l'arbre généalogique. Chaque élève dispose les photos de la famille royale sur sa fiche individuelle comprenant un arbre généalogique vide sur fond de carte du Royaume-Uni. Ensuite quelques élèves viennent présenter le résultat devant la classe sur le même matériel agrandi (voir annexe n°3). Nous utilisons lors des étapes 2 et 3 des images des membres de la famille royale ainsi qu'un arbre généalogique vide sur fond de carte du Royaume-Uni format A4 pour chaque élève et format A3 pour la classe.

La séance se termine par un temps de verbalisation.

Séance n°4 :

La séance débute par le rituel des saynètes.

Dans l'étape 2, nous proposons aux élèves un jeu de Bingo, l'équivalent du loto français. Chaque binôme dispose d'une carte de Bingo différente avec des images des membres de la famille ainsi que des jetons. Le meneur de jeu (au début l'enseignant) énonce le nom d'un membre de la famille en anglais, si une équipe reconnaît l'image, elle pose un jeton dessus. Une équipe ayant rempli toute sa carte dit « Bingo ». L'enseignant est ensuite remplacé par un élève en tant que meneur de jeu. Pour cette activité nous avons créé des cartes de Bingo à l'aide d'un générateur (voir annexe n°4).

Dans l'étape 3, les élèves jouent au jeu des 7 familles. Nous commençons par un rappel des règles du jeu puis présentons les familles par couleur (cela constitue un rappel de cette notion). Puis nous formulons la structure grammaticale nécessaire au jeu : « Blue family, have you got ou I want (selon la classe de Marie-Claire ou Lionel) the father ». Les jeux se font par groupes hétérogènes de 5 ou 6 afin qu'au moins un élève puisse aider les élèves en difficulté.

Nous avons utilisé les images des flashcards de la première séance insérées dans des cadres de 7 couleurs différentes afin de former les 7 familles composées chacune des 6 membres de la famille (voir annexe n°5).

La séance se termine par un temps de verbalisation.

Séance 5 :

Cette dernière séance est l'évaluation sommative. Chaque élève est évalué individuellement, les autres sont en activités autonomes. Après une phase d'explicitation de la tâche à accomplir : « Je vais te montrer l'image d'un membre de la famille, tu dois être capable de répondre en anglais à la question who is this ? », nous montrons chaque image des membres de la famille et l'élève doit être capable de les nommer en utilisant la structure « This is the... ». Nous avons ensuite demandé à chaque élève s'il était capable de donner les équivalents anglais de « il est » et « elle est », en attendant comme réponses : « he is » et « she is ».

3. Résultats

Même si nous expérimentons notre séquence en classe entière dans nos deux écoles, nous avons choisi de ne retenir que les résultats des élèves de CE1 dans chaque classe.

Nous avons tout d'abord procédé à une évaluation diagnostique de manière collective dans chacune de nos classes.

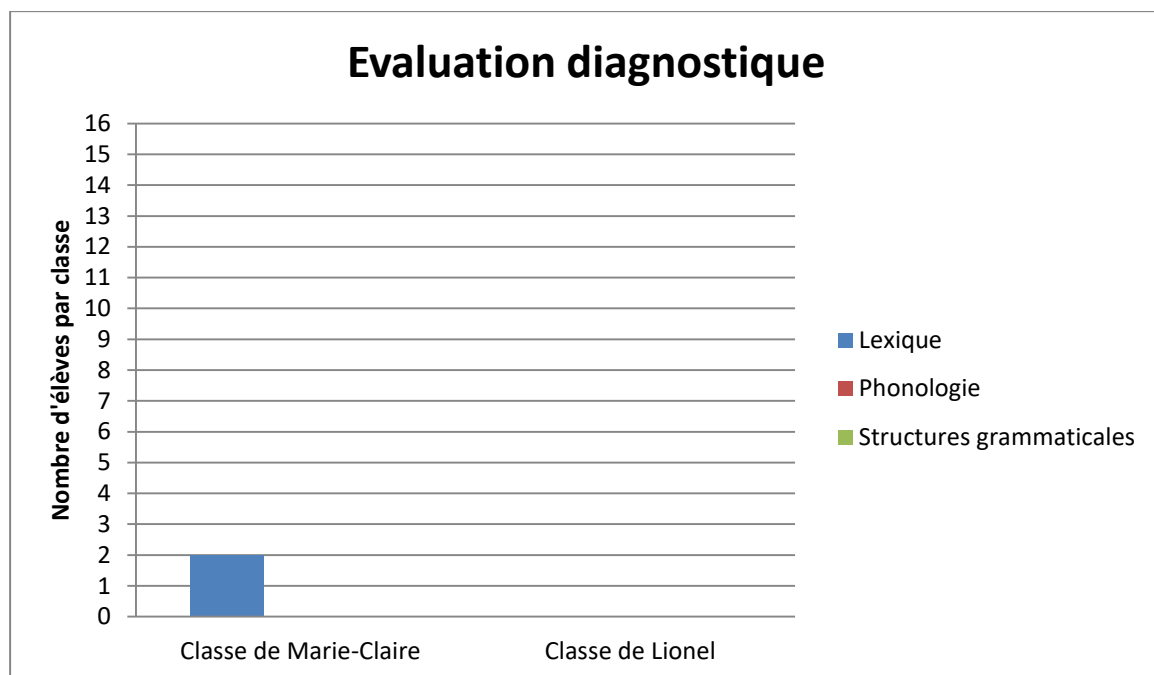
En cours de séquence, nous avons ensuite procédé à des évaluations formatives sur un échantillon de 5 élèves de niveaux hétérogènes par classe afin d'observer les niveaux de motivation et d'implication lors des jeux.

Enfin, nous avons procédé à une évaluation sommative individuelle en fin de séquence.

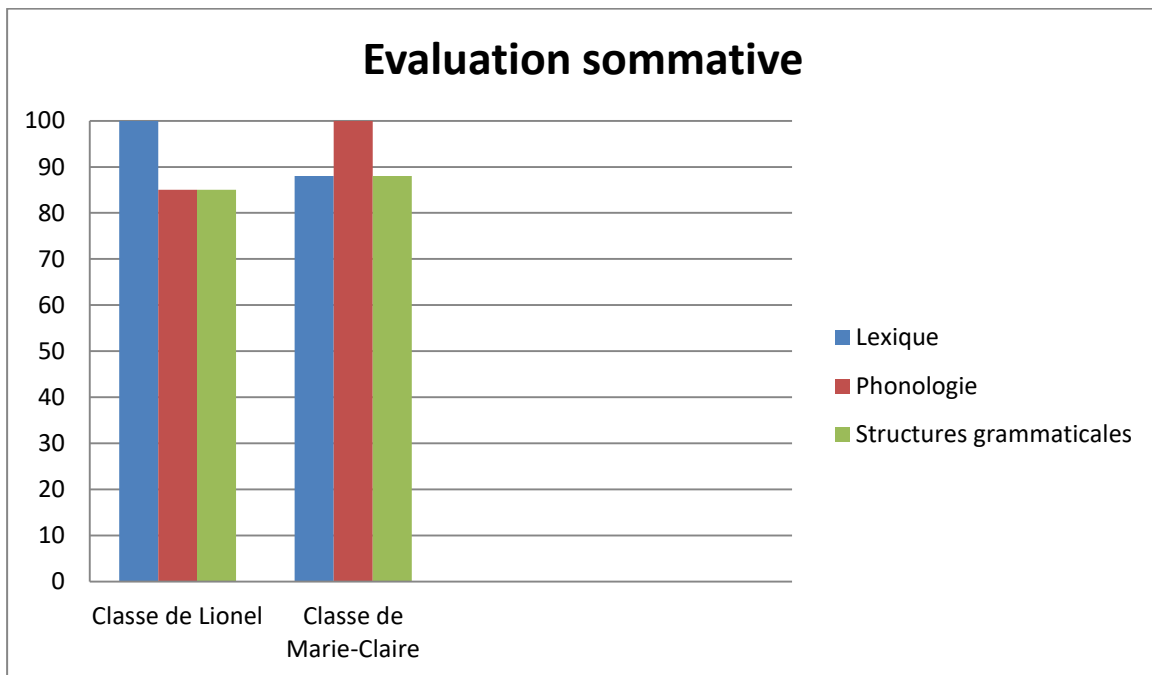
Lors de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative, trois catégories sont évaluées : le lexique des six membres de la famille (grandfather, grandmother, father, mother, brother, sister), la phonologie des lettres « th » avec le son [ð] et enfin les structures grammaticales « this is, he is, she is ».

Voici sous forme de graphiques et de tableaux les résultats obtenus lors de ces différentes phases d'évaluations :

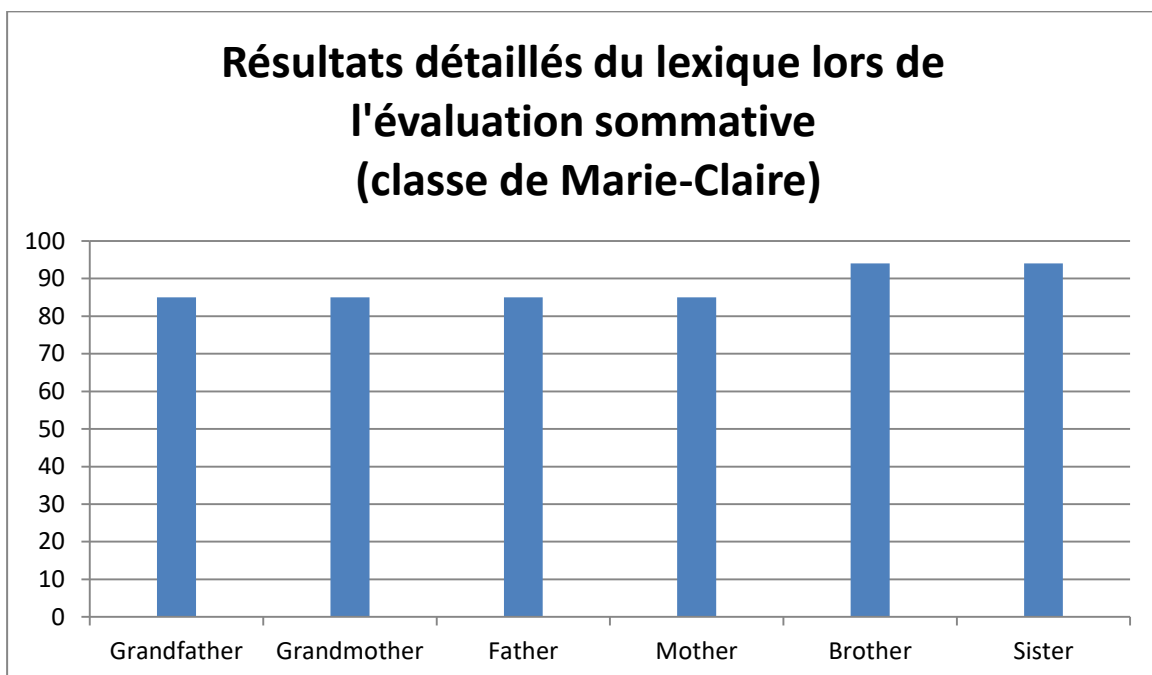
Graphique 1



Graphique 2



Graphique 3



Graphique 4

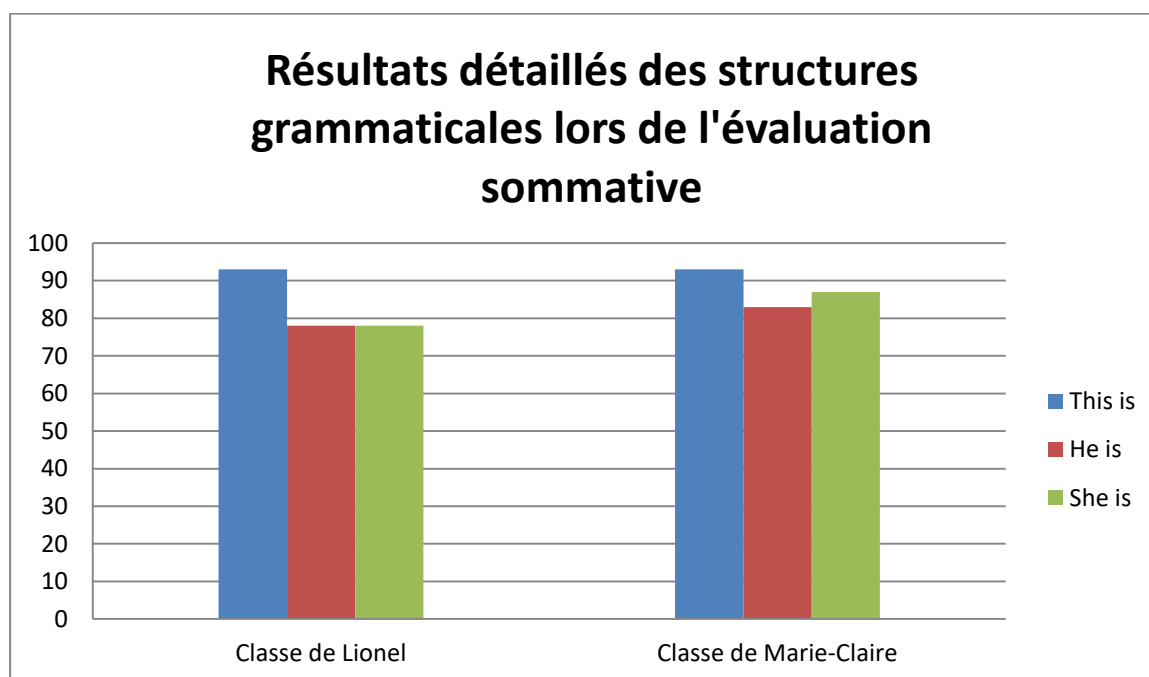


Tableau 1 (classe de Marie-Claire):

EVALUATION FORMATIVE					
	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5
Rentre positivement et facilement dans l'activité « jeu »	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Reste concentré pendant toute la durée des jeux	OUI	OUI	NON	OUI	NON
Respecte les règles du jeu	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Réinvestit les structures et le lexique abordés	NON	OUI	PARTIELLEMENT	OUI	PARTIELLEMENT

Tableau 2 (classe de Lionel):

EVALUATION FORMATIVE					
	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5
Rentre positivement et facilement dans l'activité « jeu »	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Reste concentré pendant toute la durée des jeux	OUI	OUI	OUI	NON	NON
Respecte les règles du jeu	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Réinvestit les structures et le lexique abordés	OUI	OUI	OUI	PARTIELLEMENT	PARTIELLEMENT

Dans le graphique 1, lors du recueil des résultats de l'évaluation diagnostique, deux élèves de la classe de Marie-Claire ont su donner le nom de certains membres de la famille. Pour le premier élève, il s'agit des mots « brother » et « sister » et pour le second élève il s'agit du mot « brother ».

Dans le graphique 2, lors de l'évaluation sommative, le pourcentage de réussite en lexique est de 100% dans la classe de Lionel et de 88% dans la classe de Marie-Claire. En phonologie, ce pourcentage est de 85% dans la classe de Lionel et 100% dans la classe de Marie-Claire. Le taux de réussite en structures grammaticales est de 85% dans la classe de Lionel et 88% dans la classe de Marie-Claire.

Le graphique 2 montre que dans la classe de Marie-Claire les mots « sister » et « brother » sont plus acquis que les autres. Nous ne constatons pas ce phénomène dans la classe de Lionel.

Le graphique 3 montre que la structure grammaticale « this is » a été mieux assimilée que les structures grammaticales « she is » et « he is ».

A noter que l'évaluation sommative a été réalisée dans un intervalle de sept jours depuis la dernière séance d'anglais dans la classe de Marie-Claire et dans un intervalle de 24 heures dans la classe de Lionel.

Lors des différentes phases de jeu nous avons choisi dans chacune de nos classes un échantillon de 5 élèves de niveaux différents afin d'effectuer des évaluations formatives pour jauger la motivation et l'implication de ces élèves. Ces évaluations se sont basées sur des critères observables mesurant l'implication des élèves lors des activités ludiques proposées tout au long de la séquence.

Les tableaux 1 et 2 nous montrent que les élèves observés entrent tous de manière positive et volontaire dans les jeux.

Nous notons que les élèves ne restant pas concentrés durant la totalité des temps de jeux sont ceux qui ne réinvestissent que partiellement les structures et le lexique.

Une élève ne réinvestit pas du tout le lexique et les structures grammaticales, il s'agit d'une élève en situation de handicap cognitif. Cette élève rentre dans l'activité et reste concentrée. Lors de son évaluation formative, il a été observé que l'AESH lui donnait les correspondances en anglais afin que l'élève puisse participer aux différents jeux. Il a été également observé que cette élève rentrait de manière positive dans les activités ludiques et qu'elle restait concentrée durant tout la totalité des temps de jeux.

Tous les élèves ont respecté les règles du jeu, quel que soit le jeu proposé.

4. Discussion

L'objectif de notre étude était de vérifier si une séquence uniquement basée sur les jeux favorisait l'apprentissage de l'anglais. Les hypothèses émises suggéraient que le jeu était source de motivation et favorisait les échanges entre élèves et donc une pratique effective de la langue. Nous souhaitions vérifier ainsi la pertinence de l'outil ludique comme source de motivation et d'acquisition des connaissances et compétences attendues. Chacune de nos séances comportait donc un ou plusieurs jeux en anglais. De plus, l'absence de résultat lors de l'évaluation diagnostique nous permet d'avoir un point de comparaison fiable avec les résultats de l'évaluation sommative.

4.1 Vérification de nos hypothèses et de notre problématique

4.1.1 Hypothèse 1 : le jeu est source de motivation

Les résultats ainsi que nos observations dans nos deux classes montrent que les élèves sont rentrés volontiers dans les activités et qu'une grande majorité est restée active durant toutes les phases de jeux.

Les jeux des 7 familles et du Bingo illustrent particulièrement l'aspect positif du jeu sur la motivation et l'implication des élèves. En effet, le fait qu'il y ait un gagnant de la partie constitue un enjeu motivant pour les élèves. Nous avons pu constater que les élèves étaient très attentifs lors du Bingo car il est obligatoire d'écouter et de comprendre pour gagner.

En ce qui concerne le jeu des 7 familles, le jeu est apparu comme source de motivation dans l'apprentissage des structures grammaticales et du lexique car ils étaient nécessaires pour gagner la partie.

L'outil jeu apparaît donc comme un moyen de motiver les élèves à entrer dans une activité langagière étrangère. Nous ne nous sommes pas trouvés confrontés à un élève refusant de jouer en utilisant l'anglais. Par contre la sollicitation permanente des enseignants a été nécessaire à ce bon fonctionnement. En effet, l'objectif devait être énoncé et répété plusieurs fois par les enseignants afin que les élèves ne dérivent pas du jeu pédagogique vers un jeu purement ludique. Sans cela nous pensons que nos résultats auraient pu être différents.

Nous pouvons donc conclure que notre hypothèse est validée au vu des observations et des résultats obtenus.

4.1.2 Hypothèse 2 : le jeu favorise les interactions linguistiques entre élèves

Nous nous sommes rendus compte que le jeu obligeait les élèves à interagir en anglais s'ils voulaient participer et aller jusqu'au bout des jeux.

Le jeu apparaît comme un outil qui favorise les échanges langagiers entre élèves ce qui les incite à acquérir les compétences et connaissances requises et à les réinvestir dans les échanges oraux. Les saynètes de début de séances illustrent cet aspect d'interactions ludiques entre élèves. En effet, par le biais du jeu, de la distance et des échanges, les élèves réinvestissent des structures et du lexique dans l'objectif de savoir se présenter.

L'explicitation des objectifs a permis le bon déroulement de ces interactions. Avant chaque activité, l'objectif était énoncé. Lors des saynètes, les élèves savent pourquoi ils font ce jeu. Les élèves s'imaginent en situation à l'étranger et comprennent qu'ils sont dans la nécessité de se faire comprendre, cela donne du sens à cette activité.

L'objectif de coopération entre élèves était également bien présent. Par le biais du jeu, les élèves ont appris à réutiliser le lexique et les structures grammaticales d'une langue vivante étrangère mais ont également appris à mobiliser des compétences de savoirs-être fondamentales : le vivre ensemble. La correction faite par les camarades de classe a eu plus de portée que la correction des enseignants. Entraînés par le jeu, les élèves ont su expliquer aux autres ce qu'il fallait faire et dire car la partie et la durée de jeu en dépendaient.

Ainsi, par le biais de ces hypothèses, nous pouvons considérer que notre problématique, à savoir que le jeu favoriserait l'apprentissage de l'anglais, se vérifie.

4.2 Les limites et les perspectives

4.2.1 Les limites observées

Nous observons certaines limites à ce type de séquence d'un point de vue organisation matérielle et spatiale. Dans la classe de Marie-Claire, les tables sont déjà disposées en îlots ce qui a favorisé la mise en place des groupes pour les jeux, ce qui n'était pas le cas dans la classe de Lionel. La mise en place occasionne des pertes de temps mais bien moindre au fil des séances, l'habitude s'installant.

Du point de vue matériel, une séquence basée uniquement sur les jeux nécessite une préparation importante. En effet, il a fallu créer les plateaux du jeu de l'oie, les bingos, les jeux des 7 familles ainsi que l'arbre généalogique de la famille royale. Nous avons également opté pour des flashcards simples et compréhensibles de tous, d'un style épuré. Avec le recul, nous pensons que nous aurions pu utiliser les mêmes images pour la création du dé et des cartes de bingo au lieu de céder à la facilité du générateur. Certaines images des cartes de bingo ont parfois créé le doute lors des parties, les élèves ne différenciaient pas assez les personnages du frère et de la sœur.

En ce qui concerne les modalités de travail, les activités de groupes engendrent souvent un niveau sonore plus élevé dans la classe. Une séance entière basée sur ce mode de fonctionnement engendre trop d'agitation, c'est pourquoi nous avons veillé à alterner des phases de jeu en classe collective, par binôme et par groupes. Il a fallu faire attention à la limite entre jeu ludique et jeu pédagogique en rappelant les objectifs visés. Le jeu devait rester un moyen au service des apprentissages et non une fin en lui-même. Cela a parfois été dur à expliciter clairement aux élèves dans nos deux classes.

Dans la classe de Marie-Claire, certaines séances ont été changées dans l'emploi du temps. L'état de fatigue des élèves en fin de journée l'ont conduite à décaler une séance au lendemain en début d'après-midi qui était un moment plus propice aux apprentissages.

Dans la classe de Lionel, les séances ont été plus longues que prévu. Il a rajouté une séance à celles prévues initialement. Cela est dû au temps pris pour trouver la bonne organisation des rituels de début de séance.

La différence entre nos deux classes est que dans la classe de Marie-Claire les élèves sont habitués à ce type d'organisation par le jeu et en saynètes depuis le début de l'année. De plus, son école a comme projet la coopération entre les élèves et organise régulièrement des rencontres de jeux coopératifs entre tous les élèves de l'école.

4.2.2 Les perspectives et les apports dans nos pratiques professionnelles

Si nous devions refaire cette séquence, nous garderions la plupart des jeux comme les flashcards car elles permettent d'introduire, de mémoriser et de réutiliser le lexique, les saynètes afin de privilégier les interactions langagières et le jeu des 7 familles afin de réinvestir en autonomie le lexique et les structures grammaticales abordées lors de la séquence.

Par contre nous pourrions limiter les temps de jeux en groupes qui font parfois dériver l'objectif d'apprentissage en fonction du comportement et de l'attention des élèves pour ajouter des temps ludiques plus individuels et des temps plus collectifs comme l'apprentissage des TPR (total physical response) par exemple. Les TPR permettent en effet une appropriation de mots anglais de différentes manières de la part des élèves. Cette association du geste à la parole diversifie les modes d'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Nous avons également constaté que l'élève en situation de handicap a produit un retour très positif en termes d'attitude face aux apprentissages. Cette élève est en effet en difficulté lorsqu'il s'agit d'entrer dans des exercices individuels écrits de réinvestissement dans d'autres disciplines. Lors de cette séquence d'anglais, Marie-Claire a pu constater que cette élève participait volontiers aux saynètes, les structures sont d'ailleurs à présent acquises. Lors de l'évaluation sommative cette élève n'a pas su associer le lexique avec l'image correspondante. La question a donc été formulée autrement : « qu'as-tu retenu de ce que l'on a appris en anglais ? ». L'élève a été capable de redire quasiment tous les mots du lexique de la famille.

Une autre perspective possible serait donc d'utiliser les jeux dans d'autres domaines que les langues vivantes étrangères. Nous pourrions imaginer par exemple en étude de la langue un plateau de jeux avec des cases comportant des questions du type « conjugue le verbe être au présent » ou encore des devinettes pour favoriser le langage oral.

Du point de vue de notre pratique professionnelle, cette expérimentation a été intéressante car elle a été menée dans 2 classes différentes. Cela nous a permis d'échanger entre collègues, de confronter nos points de vue sur les hypothèses initiales. Lionel était un peu réservé quant à l'impact du jeu sur les apprentissages alors que Marie-Claire avait plus l'habitude de proposer des jeux pendant les séances d'anglais. Nos échanges réguliers nous ont permis de rester cohérents et ainsi de savoir adapter nos jeux en fonction de nos élèves respectifs.

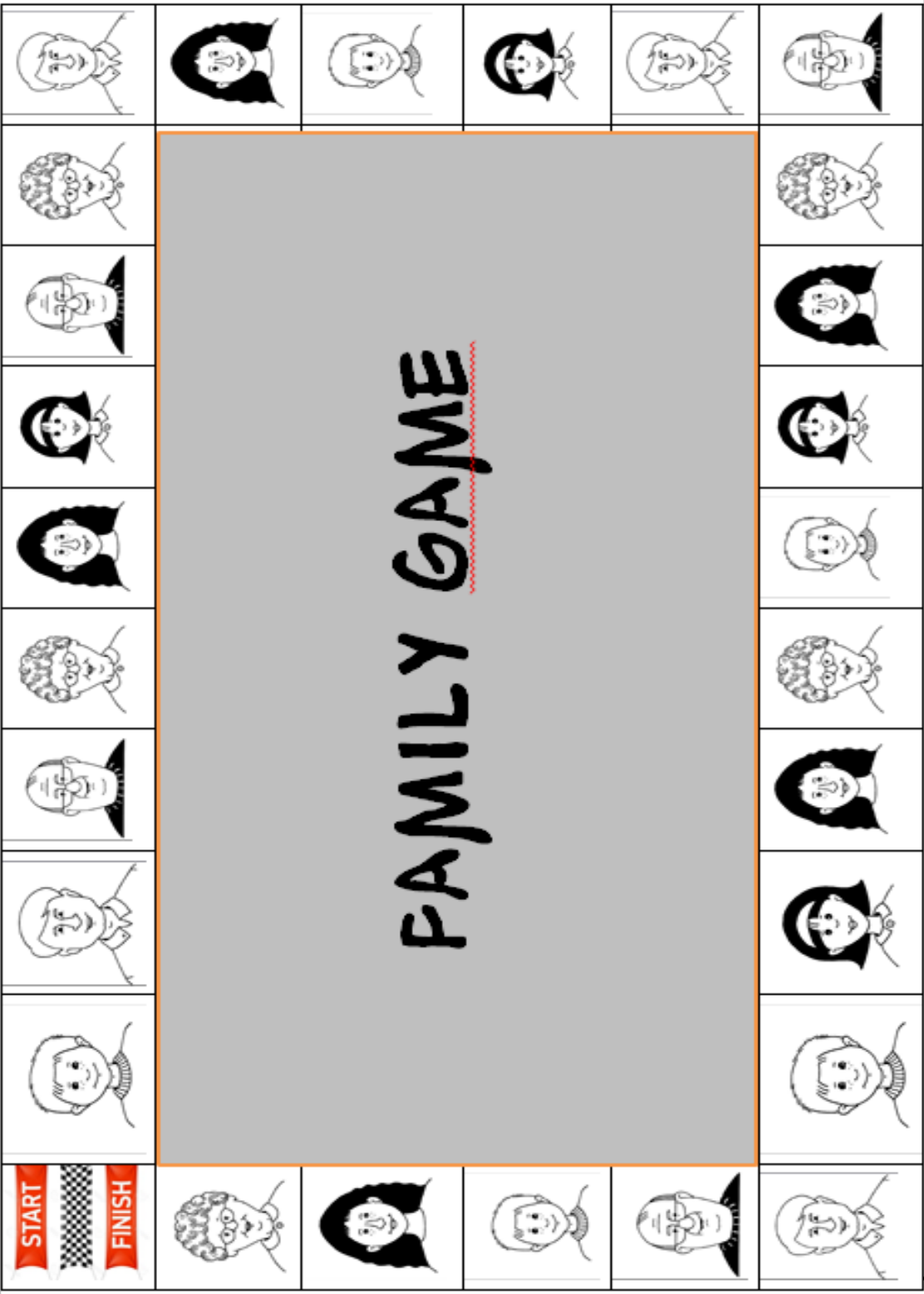
Ainsi, nous avons pu constater que lors de notre séquence, tous les élèves, y compris ceux en difficulté, ont été actifs durant chacune des séances. Le jeu a permis aux élèves de prendre de la distance par rapport aux savoirs. Le jeu a donc été utilisé comme outil d'enseignement comme nous aurions pu utiliser un manuel. Les objectifs pédagogiques ont été clairement définis auparavant. La distinction entre jeu ludique et pédagogique doit donc être claire afin que le jeu devienne un support qui facilite l'apprentissage. Enfin, la spécificité de l'enseignement de l'anglais résidant dans sa pratique orale, les interactions langagières apparaissent comme primordiales au cours des séances. L'intérêt du jeu prend donc tout son sens en devenant le moteur du langage.

Bibliographie

- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Candas, P., Poteaux, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-521.htm>.
- Chomsky, N. (1968). *Le Langage et la pensée*. Paris : Payot/Rivages (2001).
- De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Armand Colin.
- Ministère de l'Education Nationale. BOS n°11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
- Ministère de l'Education Nationale. BO n°17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pomian, J. (2009). Serious games : apprendre en jouant ? Repéré à <http://journals.openedition.org/quaderni/332>.
- Roussel, S., Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Samson, C. (2005). *333 idées pour l'anglais*. Paris : Nathan.
- Wambach, M. (2000). Chapitre 2. Accès au sens dans la pédagogie convergente de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue seconde ou étrangère. Repéré à <https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-1--9782804126186-page-223.htm>.
- Yaïche, A., Mauriello Le Goff, J., Mestre, S., Doumax, J.L. (2009). *Comment enseigner l'anglais du CE1 au CM2*. Paris : Hachette Education.

Sommaire des annexes

1. Plateau du jeu de l'oie.....	p.1
2. Dé des membres de la famille.....	p.2
3. Arbre généalogique sur fond de carte du Royaume-Uni.....	p.3
4. Bingo.....	p.4
5. Jeu des 7 familles.....	p.5



My Family



Directions

- 1- Print this page onto construction paper,
- 2- Ask your students to colour,
- 3- Cut around the edges of the dice pattern.
- 4- Fold and glue where indicated to assemble the dice.

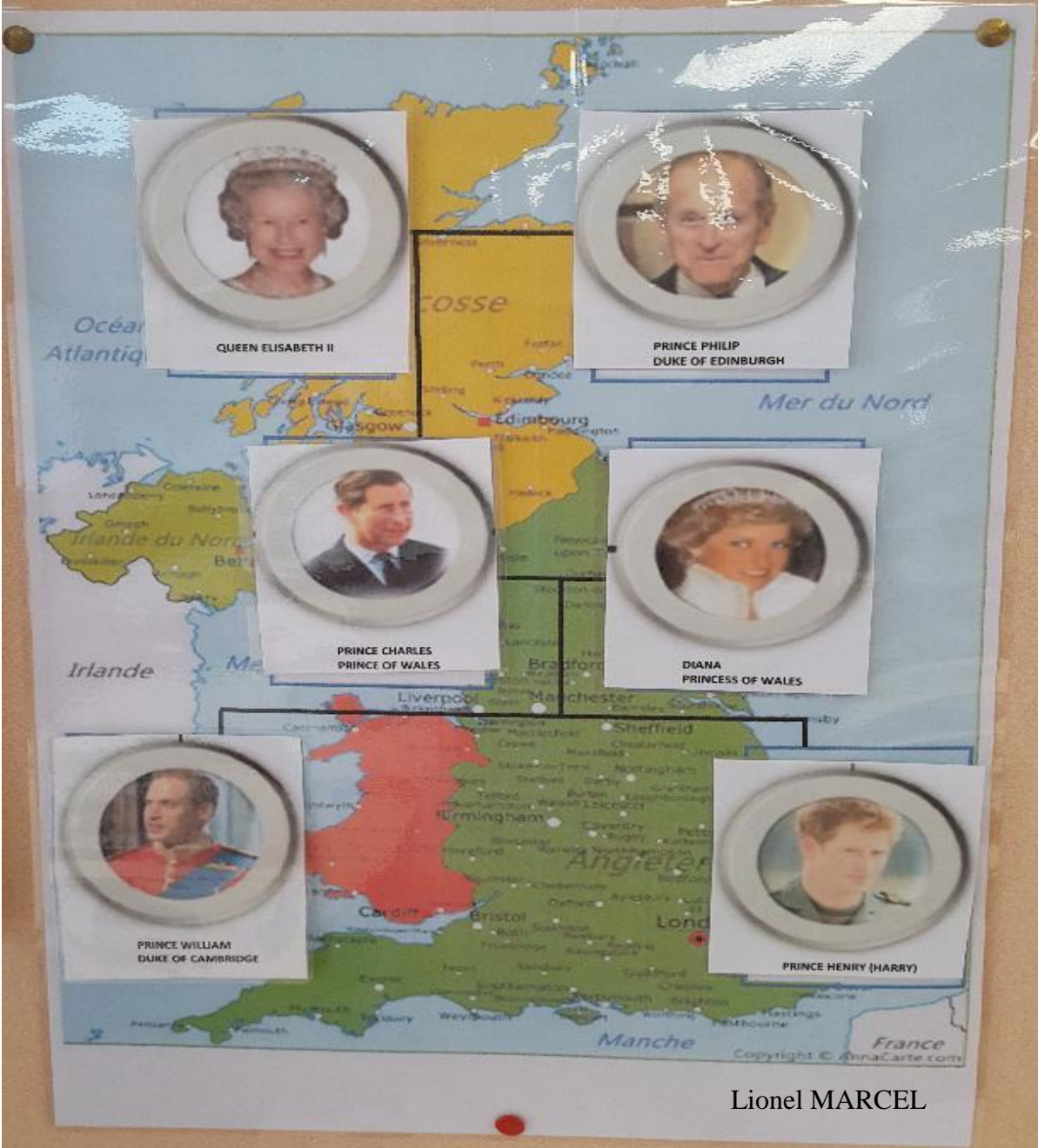


Let's Play




www.teachenglishstepbystep.com



QUEEN ELISABETH II

PRINCE PHILIP
DUKE OF EDINBURGH

PRINCE CHARLES
PRINCE OF WALES

DIANA
PRINCESS OF WALES

PRINCE WILLIAM
DUKE OF CAMBRIDGE

PRINCE HENRY (HARRY)

Lionel MARCEL

BINGO

www.toolsforeducators.com

Bingo Board Maker

BINGO

www.toolsforeducators.com

Bingo Board Maker

BINGO

www.toolsforeducators.com

Bingo Board Maker

BINGO

www.toolsforeducators.com

Bingo Board Maker

Générateur : www.toolsforeducators.com





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



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Apprendre l'anglais par le jeu au cycle 2 ?

Auteurs : Marie-Claire MOTTET et Lionel MARCEL

Résumé :

Cet écrit scientifique réflexif a pour point de départ une problématique précise : quelle est la place du jeu dans l'apprentissage de l'anglais en cycle 2 et quel est son impact sur les acquisitions des élèves ? Le jeu favorise-t-il cet apprentissage ? La première partie aborde, tout d'abord, l'apprentissage de l'anglais d'un point de vue didactique et institutionnel. Puis nous étudions les différentes définitions du jeu dans leur lien avec la pédagogie et le développement de l'enfant. Enfin, nous proposons les supports ludiques utilisés. Nous formulons alors deux hypothèses que notre séquence tentera de vérifier : le jeu est source de motivation pour une situation d'entrée et il favorise l'appropriation du lexique grâce aux interactions langagières. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie : description précise d'une séquence de cinq séances concernant le lexique de la famille, à travers différents jeux : saynètes, des flashcards, un jeu de l'oie, des dés, un arbre généalogique pour la famille royale, une carte de Bingo et un jeu des 7 familles. Après avoir étudié les résultats, essentiellement sous forme de graphiques, nous abordons le problème des rares limites et envisageons quelques perspectives.

Mots clés : langue vivante étrangère, apprentissage, anglais, jeu, cycle 2

Summary :

This scientific text is based on a precise question: how can we use games while teaching English, and what real impact these games may have on the children's knowledge/acquisitions ? Could playing games be a benefit in the process of learning english as a foreign language ? The first part of the text deals with how to learn english from a didactic and institutional point of view. Then, the various definitions of what a game can be in relation to children pedagogical development will be studied. Finally, we'll propose different children's play materials used to teach english. We will suggest two hypotheses that our sequence will try to verify : playing is a source of motivation, as a first contact, and it enables to memorise vocabulary thanks to language interactions. The second part is describing the methodology chosen : a sequence of five sessions concerning family vocabulary through different games : short scenes, flashcards, a board game, dices, the royal family tree, a Bingo card and the « happy families » game. After having studied the results, mainly charts, we will discuss the problem of rare limits, and we'll imagine a few new solutions.

Key words : foreign language, learning, English, game, primary school