



**HAL**  
open science

## L'enseignement de l'anglais à travers le jeu

Noémie Créant

► **To cite this version:**

| Noémie Créant. L'enseignement de l'anglais à travers le jeu. Education. 2020. dumas-03161008

**HAL Id: dumas-03161008**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03161008>**

Submitted on 5 Mar 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.

**UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE  
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »  
Mention 1 : Premier degré**

**Année 2019-2020**

**CREANT Noémie**

**L'enseignement de  
l'anglais à travers le jeu**



**UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE  
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »  
Mention 1 : Premier degré**

**Année 2019-2020**

**CREANT Noémie**

**L'enseignement de  
l'anglais à travers le jeu**

## **En quoi le jeu contribue-t-il à susciter la motivation pour l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ?**

### Résumé :

Bien que le jeu soit souvent considéré comme incompatible avec l'apprentissage, et peine de ce fait à s'imposer dans le milieu scolaire, nous ne pouvons dénier qu'il constitue chez l'élève une importante source de motivation. C'est pourquoi, les enseignants ont tout intérêt à l'insérer dans leurs pratiques, et ce d'autant plus dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE). En effet, le jeu est un outil efficace permettant de lever certains blocages chez les élèves, et notamment celui de prendre la parole dans une langue différente de sa langue maternelle. De même, il constitue un vecteur de communication favorisant les interactions et permet de susciter la concentration, l'implication dans l'activité en rendant les élèves actifs et acteurs de leurs propres apprentissages.

### Mots-clés :

- JEU
- MOTIVATION
- LANGUE VIVANTE
- INTERACTIONS
- APPRENTISSAGE

## ***Remerciements***

Je tiens tout d'abord à remercier, Mme POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ Marie, ma directrice de mémoire et enseignante à l'INSPE de ROUEN, qui a su m'accompagner dans les différentes étapes de ma réflexion.

Je tiens également à remercier les enseignantes qui ont accepté que j'assiste à l'une de leur séance d'anglais, puis que je m'entretienne avec elles, m'apportant ainsi de précieux éléments pour mon travail de recherche.

Je souhaite de même exprimer ma reconnaissance envers mes proches, qui m'ont soutenu dans la réalisation de ce projet.

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	9
<b>I. Cadre théorique</b> .....	10
<b>1. <u>Qu'est-ce que le jeu ?</u></b> .....	10
<i>1.1. Le jeu : une notion complexe</i> .....	10
<i>1.2. Les différents types de jeu en classe</i> .....	10
<i>1.2.1. Le jeu ludique</i> .....	12
<i>1.2.2. Le jeu éducatif</i> .....	12
<i>1.2.3. Le jeu pédagogique</i> .....	14
<i>1.3. La classification des jeux selon le développement de l'enfant</i> .....	15
<i>1.4. De multiples conceptions autour du jeu</i> .....	16
<b>2. <u>Le jeu : une source de motivation</u></b> .....	17
<i>2.1. Quelques théories relatives à la motivation</i> .....	17
<i>2.1.1. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau</i> .....	17
<i>2.1.2. La théorie du choix de De Vecchi</i> .....	19
<i>2.1.3. Les apports de Deci et Ryan</i> .....	20
<i>2.2. Jeu et motivation</i> .....	21
<b>3. <u>L'utilisation du jeu en classe de langues</u></b> .....	21
<i>3.1. Les apports du jeu dans l'enseignement de l'anglais</i> .....	21
<i>3.1.1. Le jeu : vecteur de communication et d'interaction</i> .....	22
<i>3.1.2. L'apprentissage des langues par corps : le jeu théâtral</i> .....	24
<b>II. Cadre institutionnel</b> .....	27
<b>1. <u>La place du jeu dans les Instructions Officielles relatives à l'enseignement des langues à l'école</u></b> .....	27
<i>1.1. La place du jeu dans les programmes du cycle 1</i> .....	27
<i>1.1.1. L'éveil à la diversité linguistique par le jeu au cycle 1</i> .....	28
<i>1.2. La place du jeu dans les programmes aux cycles 2 et 3</i> .....	29
<i>1.2.1. L'enseignement des langues étrangères par le jeu aux cycles 2 et 3</i> .....	30
<b>III. Cadre méthodologique</b> .....	32
<b>1. <u>Organisation du recueil de données</u></b> .....	32

2. <b><u>Organisation de l'analyse des données</u></b> .....	35
IV. <b>Présentation du terrain et analyse des données</b> .....	36
1. <b><u>Présentation des enseignantes interrogées et de leur classe</u></b> .....	36
1.1. <i>Enseignante A et sa classe</i> .....	36
1.2. <i>Enseignante B et sa classe</i> .....	37
1.3. <i>Enseignante C et sa classe</i> .....	38
1.4. <i>Enseignante D et sa classe</i> .....	38
1.5. <i>Enseignante E et sa classe</i> .....	38
2. <b><u>Analyse thématique des entretiens</u></b> .....	39
2.1. <i>Définition du jeu par les enseignantes</i> .....	39
2.2. <i>Types de jeu(x) pratiqués et leurs finalités</i> .....	41
2.2.1. <i>Jeu(x) dans la classe de l'enseignante A</i> .....	41
2.2.2. <i>Jeu(x) dans la classe de l'enseignante B</i> .....	43
2.2.3. <i>Jeu(x) dans la classe de l'enseignante C</i> .....	44
2.2.4. <i>Jeu(x) dans la classe de l'enseignante D</i> .....	45
2.2.5. <i>Jeu(x) dans la classe de l'enseignante E</i> .....	47
2.3. <i>Le jeu comme levier contre certains blocages</i> .....	48
2.4. <i>Le jeu comme source de motivation</i> .....	50
2.5. <i>Les interactions suscitées par le jeu</i> .....	51
2.6. <i>Les limites du jeu</i> .....	52
V. <b>Conclusions, limites, perspectives</b> .....	55
Bibliographie.....	58
Sitographie.....	59
ANNEXES.....	61



## Introduction

L'enseignement de l'anglais à des élèves de primaire est souvent appréhendé par les enseignants, ces derniers ont même tendance parfois à le mettre de côté. Or, l'enseignement d'une langue vivante fait partie des programmes de l'Education Nationale, il est donc obligatoire. Concernant ma propre expérience en tant qu'apprenante des langues, j'appréciais les séances d'anglais menées autour d'activités ludiques. Etant une élève de nature réservée, le jeu m'aidait à prendre la parole plus facilement. Lors de mes stages, j'ai pu constater que les enseignants parvenaient à travers le jeu, pendant les séances d'anglais, à susciter la motivation des élèves. En effet ces derniers manifestaient beaucoup de curiosité quant à la découverte d'une langue différente de la leur. De plus, ils prenaient plaisir à manipuler, reproduire les sons, les mots. C'est pourquoi, je souhaiterais, au cours de ma recherche, vérifier le fait que c'est en jouant que les élèves entrent avec plus de motivation dans la nouvelle langue qui leur est enseignée.

L'anglais, dans le système éducatif français occupe une place de plus en plus importante. L'intérêt croissant pour cette matière m'a ainsi amené à me questionner sur les différentes pratiques pédagogiques, et notamment sur le recours aux situations ludiques dans l'enseignement d'une langue vivante à des élèves de primaire. L'engagement de l'élève dans l'apprentissage d'une langue vivante va largement dépendre de sa motivation. L'enseignant doit ainsi privilégier la mise en place de séances de langue attrayantes pour susciter le goût et le plaisir d'apprendre chez les élèves. C'est pourquoi, l'utilisation du jeu comme support d'apprentissage me semble être un levier intéressant à étudier. Le jeu constitue un outil majeur permettant à la fois de susciter chez l'élève la motivation, la concentration et de les impliquer dans l'activité, les rendant ainsi actifs et acteurs de leurs propres apprentissages. Le jeu est également un vecteur de communication favorisant les interactions.

J'ai décidé d'orienter ma réflexion autour de l'utilisation du jeu en classe de langue afin de répondre à la problématique issue de mon cheminement précédent : **En quoi le jeu contribue-t-il à susciter la motivation pour l'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire ?**

A partir de cette problématique, nous émettons trois hypothèses :

**(H1) L'apprentissage d'une langue par le biais d'activités ludiques conditionne l'enthousiasme et la motivation des élèves ;**

**(H2) A travers le caractère ludique du jeu, les élèves rentrent plus facilement dans la tâche ;**

**(H3) Le jeu crée un contexte interactif facilitant la communication entre les élèves.**

## **I. Cadre théorique**

### **1. Qu'est-ce que le jeu ?**

#### ***1.1. Le jeu : une notion complexe***

Le mot jeu issu du latin *jocus*, signifie « badinage » ou « plaisanterie ». Le terme a ensuite été associé à de nombreux supports : cartes, plateau... L'appellation « jeu » est aussi utilisée pour désigner une façon de le pratiquer : jeux collectifs, jeux de lutte... En latin, le mot *ludi* qualifie également les jeux, mot qui a donné l'adjectif « ludique » en français, qui permet de désigner des activités de l'ordre de l'amusement. Nous allons donc tenter de définir plus précisément ce qu'est le jeu, ce qui ne constitue pas une tâche aisée car le jeu revêt de multiples significations. D'ailleurs, Jacques Henriot, philosophe et spécialiste des sciences du jeu, mentionne dans son essai philosophique intitulé *Sous couleur de jouer, La métaphore ludique* : « *Le jeu est chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir* » (1989, p. 11). Le jeu a conduit de nombreux théoriciens issus de divers champs disciplinaires à en proposer une définition. Nous allons porter notre attention sur certaines d'entre elles afin d'éclairer notre sujet de recherche. Nous pouvons relever dans un premier temps deux sens attribués au jeu dans le dictionnaire LAROUSSE (2006) :

- Activité non imposée à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir.
- Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard.

Gilles Brougère, responsable à l'Université Paris XIII du Master Sciences de l'éducation spécialité Sciences du jeu, lors d'un entretien réalisé par Yvana Ayme et paru dans les Cahiers Pédagogiques (2006), « Parlons-nous vraiment de la même chose ? », déclare que le jeu revêt une pluralité de sens et qu'il ne peut, de ce fait, en donner une définition exacte. Il préfère au contraire déterminer cinq critères ou caractéristiques permettant d'analyser des situations relevant du jeu :

- **Le second degré** : Le jeu est une activité fictionnelle, de simulation. Les joueurs

confèrent une autre signification que celle liée aux comportements qu'ils utilisent. En résumé cela signifie que lorsque l'on joue, c'est « pour du faux ».

- **La présence d'une décision** : Le jeu implique que ce soit le joueur qui décide, aussi bien pour entrer dans le jeu que pour prendre des décisions liées au jeu. Il n'y a pas de jeu sous contrainte.
- **La règle** : La règle peut être inhérente au jeu ou être définie par les joueurs au cours du jeu.
- **La frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité** : La frivolité renvoie à l'idée de gratuité, cela signifie que le jeu n'a pas d'autres conséquences que lui-même.
- **L'incertitude** : Le jeu est incertain, c'est-à-dire que pour qu'il y ait jeu, la fin doit pouvoir être différente à chaque fois.

Toutefois, pendant l'entretien, Gilles Brougère met en avant les tensions qui existent au sein de la pratique pédagogique. En effet, nous pouvons nous interroger sur l'utilisation du jeu en milieu scolaire dans la mesure où le jeu à l'école répond davantage à des fins d'apprentissage. Selon Gilles Brougère, dans l'activité pédagogique, le jeu est souvent présenté comme une activité relevant du second degré et qui est dotée de règles. Néanmoins, dans le contexte scolaire, le jeu ne peut se définir comme frivole ou sans conséquences étant donné que celui-ci doit viser des objectifs à atteindre. Il ne peut donc de ce fait être perçu comme gratuit. Le critère relatif à la prise de décision est également absent dans la mesure où peu d'initiative est laissée à l'élève. Ainsi, les notions de « jeu éducatif » et de « jeu pédagogique », sont selon l'auteur « *des produits culturels complexes, associant des caractéristiques propres au jeu et des caractéristiques propres à l'exercice scolaire, selon des modalités très variables* » (Ibid., p. 12). Nous nous intéresserons plus en détail à ces deux types de jeux dans la partie suivante. Le jeu apparaît donc comme une réalité sociale complexe étant tantôt considéré comme éducatif ou bien allant à l'encontre des apprentissages. Il est vrai que nombre d'enseignants privilégient avant tout les jeux selon les objectifs d'apprentissage visés et ne prennent pas en considération son aspect gratuit. D'ailleurs, Gilles Brougère consacre un chapitre de son ouvrage *Jeu et éducation* sur la situation actuelle de l'utilisation du jeu à l'école maternelle. Comme l'affirment des enseignantes en école maternelle, derrière tout jeu se cache une dimension pédagogique. Voici les propos d'une enseignante : « *Si je devais choisir un jouet ce serait en fonction de son utilité pédagogique (...) les enfants peuvent utiliser n'importe quel matériel mais quand les jeux*

entrent dans la classe nous sommes obligés de faire un choix par rapport à ce qui va se passer dans la classe. Pour nous le critère de notre école est pédagogique. (...) On choisit le jeu en fonction de son exploitation pédagogique ; on a toujours un but derrière le choix » (1995, p. 225). Nous pouvons en déduire que ce n'est pas le jeu qui est pédagogique en lui-même mais bien la situation. La qualité pédagogique du jeu émane de ce fait du résultat de l'interaction de l'enfant avec le jeu dans le contexte scolaire.

## **1.2. Les différents types de jeux en classe**

### *1.2.1. Le jeu ludique*

Selon Nicole De Grandmont, l'auteure de l'ouvrage *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre* (1997), le vrai sens attribué au jeu réside dans son côté ludique. Le jeu ludique se caractérise principalement à la fois par l'irréversibilité de son action et par l'imprévisibilité de son contenu, caractéristiques que nous retrouvons également chez Gilles Brougère comme nous l'avons vu précédemment. Nicole De Grandmont attribue quant à elle trois grands principes inhérents au jeu ludique :

- **Le plaisir** : Le plaisir constitue le moteur de l'activité ludique. Nous pouvons le définir comme cette sensation de bien-être qui émerge chez le sujet, plaçant celui-ci dans un état de joie et de bonheur sans toutefois résulter au préalable d'un besoin ou d'un scénario pour y parvenir.
- **La gratuité** : La gratuité signifie que l'acte est accompli pour ce qu'il est et qu'il peut être satisfait dans l'immédiateté et sans rien attendre en retour. C'est le côté « gratuit » de l'activité ludique qui conduit le sujet à se « surimpliquer », sur-implication émanant du fait que l'activité n'a pas été commandée, sollicitée par une tierce personne. En ce sens, le jeu ludique ne devrait constituer une réponse qu'aux désirs intrinsèques du sujet, c'est-à-dire que si le sujet s'investit dans cette activité c'est pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même et non pour une raison extérieure.
- **La créativité** : Bien que le plaisir soit une qualité prépondérante dans le jeu, tous les jeux n'apportent pas que du plaisir, mais ont aussi un rôle important dans le développement de l'individu. Ils participent à la construction et à la structuration de son processus psychique, mais également à l'élaboration de ses capacités cognitives et affectives. Nous pouvons affirmer que le jeu, est donc, en ce sens, éducateur.

### *1.2.2. Le jeu éducatif*

C'est au début du XX<sup>ème</sup> siècle qu'émerge un nouveau type de jeu : le jeu dit éducatif. Comme nous le rappelle Rabecq-Maillard, conservateur du Musée d'histoire de l'éducation puis du Musée du jouet, ce terme est difficile à définir : « *Les mots « jeu éducatif » renferment au départ une contradiction dans les termes. En effet, à partir du moment où il devient éducatif, le jeu, activité gratuite par excellence, sans autre but qu'elle-même et que le divertissement qu'elle entraîne, cesse en réalité d'être un jeu... A partir du moment où l'on demande au jeu de développer telle aptitude, d'accroître les connaissances d'un individu dans tel ou tel domaine, il cesse d'être un jeu* » (Ibid., p. 58). Ainsi la notion de jeu éducatif conduit à supprimer certaines des caractéristiques mêmes du jeu telles que la décision, l'incertitude ou encore la frivolité. Dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, les pédagogues se sont emparés de cette activité, qui jusqu'alors était libre, pour la structurer de manière qu'elle réponde à des objectifs précis dans les activités scolaires. C'est donc bien la seule dimension éducative du jeu qui justifie son introduction dans la classe. Jean Vial, membre du département des Sciences de l'éducation, attribue au jeu éducatif un sens voisin en le percevant comme « *un jeu sans libre choix et axé sur l'instruction de l'élève* » (Ibid., p. 60). Ainsi, dans le jeu éducatif, la notion de plaisir, initialement intrinsèque tend en conséquence à devenir un plaisir extrinsèque dans la mesure où l'investissement dans le jeu est motivé par un désir d'apprendre de nouvelles choses et de les maîtriser afin de les réinvestir dans d'autres circonstances. Gilles Brougère, dans le chapitre « L'invention du jeu éducatif » issu de son ouvrage *Jeu et éducation*, parle de « *pédagogie de la ruse* » dans la mesure où « *il faut concilier la présence du jeu qui répond au besoin de l'enfant et l'objectif éducatif qui ne doit pas être abandonné* » (2006, p. 158). En d'autres termes, bien que l'activité ait l'allure d'un jeu, elle remplit en même temps un rôle éducatif. L'expression « jeu éducatif » allie donc le respect de l'enfant et la continuité dans la maîtrise du processus éducatif. Si le pédagogue a recours au jeu éducatif comme une fin en soi, c'est-à-dire en ayant à l'esprit un but bien défini, tels que motiver les élèves ou encore vérifier leurs acquis, en ce sens, le jeu perd son aspect ludique. Le jeu éducatif permet aux élèves, selon leur rythme et leurs besoins, d'acquérir en jouant de nouvelles connaissances. Toutefois, étant donné qu'il est davantage structuré, il aura tendance à orienter la réponse et deviendra de ce fait un exercice répétitif, entraînant par conséquent de la lassitude chez les élèves. L'orientation vers un objectif ou un but précis à atteindre constitue donc une limite majeure du jeu éducatif. L'élève manifestera au contraire tout particulièrement un intérêt pour des jeux axés sur la performance et le « testing », c'est-à-dire dans des jeux où il pourra tester ses connaissances. Il trouvera d'ailleurs satisfaction à cet intérêt dans les jeux pédagogiques.

### 1.2.3. Le jeu pédagogique

Nicole De Grandmont s'interroge dans le chapitre « Le jeu pédagogique », issu de son ouvrage *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, sur les caractéristiques prises par le jeu pour qu'il devienne pédagogique. Le jeu pédagogique constitue selon elle un support permettant de tester les apprentissages. L'auteure essaie tout d'abord de comprendre le sens du jeu pédagogique. Il est très souvent confondu avec le jeu éducatif et de multiples expressions sont employées pour le qualifier, tels que « jeu de performance », « jeu d'exercice », ou encore « jeu de test ». Nicole De Grandmont appuie en partie sa réflexion sur les résultats de chercheurs en Sciences de l'éducation et en Sociologie. Ces derniers sont tous d'accord pour affirmer que le jeu pédagogique est plus structuré que l'activité éducative. Jean Vial qualifie le jeu pédagogique d'« anti jeu ». Selon lui, le jeu pédagogique est une « *réplique de la pédagogie scolaire habituelle* ». Les conséquences et les réponses résultant du jeu sont toutes orientées et axées sur la reproduction d'un « cheminement intellectuel ». Gilles Brougère, ayant effectué de nombreux travaux sur le jeu, indique quant à lui que la structure du jeu à visée pédagogique prédétermine les résultats, les règles, les stratégies et l'information disponible. D'ailleurs le sociologue Roger Caillois, nous informe que le jeu est avant tout une activité incertaine et que le doute doit demeurer jusqu'à la fin. Ainsi, si le dénouement est connu d'avance, s'il n'y a aucune possibilité d'erreur ou de surprise, le principe du jeu est donc corrompu. Afin de nous apporter une définition précise du jeu pédagogique, Nicole De Grandmont cite deux auteurs pour définir d'un côté le jeu et de l'autre la pédagogie. Nous pouvons nous appuyer sur la définition du jeu proposée par Huizinga, un historien de la culture. Selon ce dernier, pour qu'il y ait jeu, il faut une action libre, dénuée de tout intérêt matériel et accomplie dans un temps et un espace limité. Toutefois, il ajoute que cette action libre doit se dérouler selon des règles préalablement fixées. En revanche le dictionnaire Le Robert définit la pédagogie comme « l'art d'apprendre », qui consiste à « *mettre quelqu'un en possession de connaissances nouvelles tout en enrichissant son savoir ou son expérience acquise* ». Nous pouvons ainsi constater qu'il s'agit de deux notions antagoniques. En effet, la notion de pédagogie désigne un enrichissement de connaissances nouvelles, dans un sens formel et précis. Or, la notion de jeu est davantage orientée vers le plaisir intrinsèque et le rythme vital de chacun. Nous pouvons donc en déduire que le jeu pédagogique est un jeu où le plaisir intrinsèque est quasiment absent et rapidement orienté vers des formes de réussite. Les caractéristiques relevées dans le jeu pédagogique, comme la mise à l'épreuve de nos connaissances, la performance ou encore la compétition, sont des « vertus » fortement valorisées par la société.

### ***1.3. La classification des jeux selon le développement de l'enfant***

Il s'avère nécessaire d'utiliser avec les élèves des jeux adéquats et progressifs selon leur stade de développement. Nous pouvons pour cela nous référer à Jean Piaget (1930), un psychologue suisse qui s'est intéressé aux stades de développement intellectuel chez l'enfant de 0 à 16 ans, puis mettre en lien les différents stades avec les jeux appropriés. Il distingue quatre principaux stades de développement :

- **Le stade sensori-moteur** (de 0 à 2 ans) : Durant ce stade, l'intelligence de l'enfant est principalement sensorielle et motrice. Les jeux d'exercices, de manipulation sont majeurs à cet âge. Le jeu est utilisé ici dans sa forme la plus primitive et pour le simple plaisir fonctionnel qu'il procure. Les jeux sensori-moteurs permettent de développer chez l'enfant des fonctions sensorielles, motrices et psychiques. Durant la petite enfance, à travers le jeu, dont la dimension essentielle est la manipulation, les enfants font des expériences fondamentales qui vont leur permettre d'expérimenter le monde qui les entoure.
- **Le stade pré-opératoire** (de 2 à 7 ans) : L'enfant accède au langage et à la pensée, c'est pourquoi les jeux symboliques, appelés aussi jeux de « faire semblant », c'est-à-dire des jeux faisant appel à l'imitation, à la fiction sont envisageables. Le jeu symbolique va permettre à l'enfant de se construire une identité différente de la sienne en se projetant dans le monde des adultes. Il est symbolique dans la mesure où il permet de donner de la vie à des affects, à des émotions par leur déplacement sur des objets ou des personnes. Les jeux d'imitation, du « comme si » ou encore les jeux de rôle sont des expériences de socialisation et d'apprentissages forts. La personnalité va pouvoir se développer à travers l'invention, la créativité.
- **Le stade des opérations concrètes** (de 7 à 12 ans) : A partir de l'âge de 7 ans, l'enfant commence à envisager d'autres points de vue que le sien et peut imaginer des actions sans les exécuter ou les percevoir. Ce sont les jeux de construction qui interviennent à ce stade. Ces derniers permettent la représentation intellectuelle et développent les fonctions cognitives à partir de la permanence de l'objet. Ils utilisent la perception des formes, des couleurs, des dimensions, créent des rapports de cause à effet et ouvrent ainsi la voie à l'intelligence abstraite.
- **Le stade des opérations formelles** (entre 12 et 16 ans) : Stade où l'enfant peut raisonner sur l'abstrait. Beaucoup de jeux amènent les enfants à entrer dans la pensée

abstraite. Les jeux à règles en sont une illustration. Ils contribuent également à la socialisation de l'enfant en lui permettant de construire du lien aux autres dans des cadres stables. Ainsi, les jeux à règles conduisent l'enfant vers l'intégration sociale en faisant intervenir la notion de règles, de loi pour apprendre à partager, à négocier.

Les stades de développement définis par Jean Piaget permettent ainsi d'orienter les enseignants sur le choix d'un jeu dans le but de développer des compétences précises chez les élèves.

#### ***1.4. De multiples conceptions autour du jeu***

Communément, nous avons tendance à opposer la notion de jeu à celle de travail. En effet, le jeu est généralement synonyme de plaisir, de liberté, ce qui va à l'encontre de la notion de travail qui, quant à elle, induit obligation et contrainte. C'est pourquoi, le jeu peine à s'imposer dans le milieu scolaire comme étant un support d'apprentissage solide et efficace. Nous pouvons nous référer à l'article « Un mode d'apprentissage efficace » d'Evelyne Vauthier (2006), dans lequel elle démontre pourquoi le jeu a longtemps été banni de l'école et pourquoi encore aujourd'hui il est considéré comme incompatible avec l'apprentissage. Cette tendance à opposer jeu et plaisir à effort et apprentissage émane de la définition même du jeu, qui est une activité libre, gratuite. Définition contraire à l'école, qui a des horaires, des programmes fixés à l'avance. Il peut ainsi sembler contradictoire de défendre la place du jeu dans la pédagogie des enseignants dans la mesure où le rôle de l'école est avant tout de donner du sens au travail. Cependant il n'est pas déconseillé d'utiliser le jeu en classe étant donné que celui-ci contribue à faire progresser les élèves. En effet, bien que le jeu ne soit pas le travail, il y conduit. De plus, au cours du jeu, le plaisir procuré par l'activité permet de rendre le travail plus ludique, moins contraignant et permet ainsi de minimiser les efforts fournis par les élèves. D'ailleurs comme l'explique Nicole De Grandmont : « *Le jeu éducatif est associé aux connaissances, aux comportements et au plaisir. Il permet de développer d'abord et avant tout de nouvelles connaissances par des jeux qui démystifient un peu l'effort d'apprendre, non pas que l'effort soit absent, pas du tout, il est tout simplement moins perçu par l'apprenant* » (1997, p. 66). Dans l'ouvrage *L'enfant et le jeu* (1967) de Jean Château, il est mentionné que les notions de jeu et de travail ne sont pas indissociables. Le spécialiste du jeu et de l'éducation de l'enfant explique justement que c'est à travers le jeu que l'enfant va développer des compétences comme le sérieux, la rigueur ainsi que des valeurs indispensables au travail tels que le goût de l'effort, le respect des autres ou encore le contrôle de soi qui constituent des objets essentiels pour l'éducation. Toutefois, selon lui, une pédagogie reposant uniquement sur le jeu ne pourrait être



durablement efficace. C'est pourquoi, il propose qu'un compromis soit établi de sorte que le travail scolaire se situe entre le jeu et le travail. Decroly et Monchamp, dans l'introduction de leur ouvrage *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* mettent également en relation le jeu et le travail. Ces derniers décrivent, dans la lignée d'Edouard Claparède, cette relation de la manière suivante : « *Le jeu n'implique pas de but conscient ou en tout cas n'est pas pratiqué pour ce but seulement ; le travail implique un but conscient, est effectué pour atteindre ce but, l'activité elle-même n'est pas une source de joie, elle est souvent plutôt pénible et exige un effort* » (1978, p. 17). Ainsi, la différence majeure entre le jeu et le travail s'explique par le fait que pour l'un le but est inconscient, alors que pour l'autre il demeure conscient. Nous pouvons également nous appuyer sur les propos de Célestin Freinet, pédagogue français, qui dans son ouvrage *L'Education du Travail* refuse de considérer le jeu comme une activité pédagogique car selon lui « *baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* » (1947, p. 263). Il effectue une distinction entre le « jeu-travail » et le « travail-jeu ». Il considère le « jeu-travail » comme une stratégie pédagogique mise au point par l'adulte, car comme il l'affirme c'est le travail qui est naturel à l'enfant et non le jeu. Freinet privilégie donc le terme « travail-jeu » qui sous-tend que le travail apporte autant de satisfaction que le jeu. Les militants de la pédagogie Freinet, tout en reconnaissant le caractère divertissant du jeu, ne le conçoivent donc pas comme un véritable outil de travail propice aux apprentissages. Susan Halliwell, considère, quant à elle, le jeu comme un « vrai travail » en affirmant que celui-ci occupe une place majeure dans le processus d'acquisition d'une langue, et que de ce fait, il ne doit pas être rejeté. Ainsi, nous allons maintenant voir en quoi il est intéressant d'avoir recours au jeu en classe.

## **2. Le jeu : une source de motivation**

### ***2.1. Quelques théories relatives à la motivation***

#### *2.1.1. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau*

En nous appuyant sur l'ouvrage de Rolland Viau, intitulé *La motivation en contexte scolaire*, nous pouvons nous référer aux auteurs Schunk, Zimmerman, Pintrich et Schrauben pour définir la motivation. Selon ces derniers, « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (2009, p. 7). Ainsi, nous pouvons en déduire que la

motivation renvoie à un état ou à un sentiment qui nous incitent à l'action. La définition précédente est relativement proche de celle de Rolland Viau. En effet, celui-ci caractérise la motivation comme « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* » (Ibid., p. 12). En ce sens, nous pouvons faire ressortir l'idée selon laquelle il est possible d'agir sur trois composantes : l'élève, l'environnement et l'action pédagogique. Plutôt que d'employer le terme « motivation », Rolland Viau préfère parler de « dynamique motivationnelle » afin de souligner le fait que la motivation est intrinsèque à chaque apprenant, mais qu'elle varie aussi constamment car elle dépend de nombreux facteurs externes comme ceux relatifs à la classe (activités pédagogiques), à l'école (règlements), à la société (lois) ou encore à la vie personnelle de l'élève (famille). La motivation est donc un phénomène complexe.

Rolland Viau distingue trois sources motivationnelles :

- **La perception de la valeur de l'activité pour l'élève** : L'élève se demande pourquoi il ferait cette activité. Selon Viau, « *un élève accorde de la valeur à une activité pédagogique s'il en perçoit l'intérêt ou l'utilité* ». L'intérêt pour l'activité renvoie au sens, au plaisir que l'élève éprouvera dans l'accomplissement de l'activité. L'utilité, quant à elle, renvoie aux avantages que l'élève pourra retirer de l'accomplissement de l'activité, qu'ils soient scolaires ou sociaux, à court ou à long terme.
- **La perception de sa compétence à accomplir à travers cette activité** : L'élève s'interroge sur sa capacité à accomplir l'activité. Une des missions fondamentales des enseignants est donc de permettre à leurs élèves de prendre conscience de leur niveau de compétence. Il est pour cela nécessaire de leur faire partager l'expérience de la réussite ou encore de leur donner un travail différencié selon leur niveau.
- **La perception de contrôlabilité de la tâche** : L'élève se questionne sur le contrôle qu'il pourrait avoir dans le déroulement de la tâche. L'élève doit avoir la sensation qu'il exerce un certain contrôle sur le déroulement et sur le résultat de son activité car « *les élèves sont plus motivés lorsqu'ils perçoivent un lien stable entre des actions précises et leurs résultats* ». Le fait pour un élève de penser que ses résultats dépendent de l'enseignant ne renforcera pas sa motivation. De même, un élève qui attribue ses échecs à un manque de capacité verra son image de soi ternie.

Rolland Viau, dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* nous informe que les trois perceptions s'influencent de manière réciproque. En effet, si un élève a une perception élevée de sa compétence sur une activité, alors il y a de fortes probabilités pour qu'il perçoive plus facilement sa valeur et qu'il ait le sentiment d'avoir un certain contrôle sur son déroulement. Ainsi, un élève chez qui les trois perceptions sont élevées sera plus propice à s'engager cognitivement dans l'activité proposée, persévérera dans son accomplissement et accomplira les apprentissages souhaités. L'auteur évoque également dans son ouvrage les facteurs externes pouvant influencer sur la dynamique motivationnelle. Nous pouvons relever que les facteurs relatifs à la classe jouent un rôle majeur sur la dynamique motivationnelle des élèves. Bien que les enseignants ne soient pas les seuls responsables de la motivation des élèves, ils doivent tout de même être vigilants quant aux activités pédagogiques proposées, aux relations entretenues avec leurs élèves, aux pratiques évaluatives, au climat régnant dans leur classe mais également aux récompenses et sanctions mises en œuvre. Les activités pédagogiques influent énormément sur la dynamique motivationnelle. Il importe d'en tenir compte car elles sont au cœur de la vie dans une classe. En effet, elles sont au fondement des apprentissages. Toutefois il est à noter qu'une même activité pédagogique peut engendrer chez un élève des dynamiques motivationnelles différentes. Si un élève réagit positivement à une activité, alors ses perceptions l'amèneront à s'engager et à persévérer afin d'atteindre les apprentissages souhaités, on parlera ici de dynamique fonctionnelle. En revanche, si un élève perçoit négativement une activité, alors ses perceptions influenceront négativement sur sa motivation, il ne sera donc pas encouragé à s'engager et à persévérer dans l'activité, on emploiera dans ce cas le terme de dynamique dysfonctionnelle.

### 2.1.2. *La théorie du choix de De Vecchi*

Gérard De Vecchi, maître de conférences en Sciences de l'éducation ainsi que formateur d'enseignants, définit quant à lui la motivation comme un état d'esprit. Pour qu'un élève soit motivé, il doit avant tout se sentir reconnu et constater qu'il a la possibilité de faire des choix. Afin de favoriser la motivation d'un apprenant, la théorie du choix constitue donc un outil essentiel. Cependant, pour que cet outil demeure efficace, il est nécessaire de connaître les besoins des apprenants et de leur proposer par la suite une activité appropriée qui suscitera motivation et engagement dans l'action. En effet, l'enseignant, en accordant aux élèves une certaine autonomie, favorise chez eux une plus grande motivation, un plus grand intérêt à réaliser les activités pédagogiques, mais aussi plus de créativité, d'engagement et de persévérance. Il est à noter que bien que les élèves soient demandeurs d'une plus grande liberté

dans leurs choix, ils restent toutefois aussi demandeurs de balises et de critères d'évaluation explicites.

### 2.1.3. *Les apports de Deci et Ryan*

Deux autres auteurs se sont intéressés à la motivation, il s'agit d'Edward L. Deci et de Richard M. Ryan, tous deux professeurs de psychologie. Ces derniers ont développé une théorie sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cette théorie a été initialement présentée par Ryan en 1975, puis ensuite enrichie par les deux psychologues. Celle-ci distingue deux types de motivation :

- **La motivation extrinsèque** : Elle est avant tout liée à la qualité de l'environnement. L'individu n'agit pas pour le plaisir, mais bien pour les « récompenses » auxquelles l'activité est censée conduire, telles que les notes, la volonté de faire plaisir à quelqu'un, d'acquérir un statut social, etc.
- **La motivation intrinsèque** : Elle correspond à la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même. La motivation intrinsèque est ainsi liée à un fort sentiment d'autonomie.

Alain Lieury et Fabien Fenouillet, dans le deuxième chapitre « Motivation extrinsèque et motivation intrinsèque » issu de leur ouvrage intitulé *Motivation et réussite scolaire* (2019), font référence à Deci et Ryan pour expliquer ce que signifie l'autodétermination. Selon eux, les hommes ont un besoin de se sentir autodéterminés, c'est-à-dire qu'ils sont dans ce cas intrinsèquement motivés. En revanche, les individus se sentiront moins autodéterminés si la cause de leur activité leur apparaît externe, ils seront dans ce cas extrinsèquement motivés. Il est donc recommandé de privilégier en classe l'autodétermination, l'estime de soi des élèves. Lieury et Fenouillet traitent également dans le quatrième chapitre de leur ouvrage de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité. D'après ces auteurs, l'atteinte d'un but est également un levier important permettant de susciter la motivation des élèves. Des recherches affirment que pour qu'un but conduise à une meilleure performance deux conditions doivent être remplies. La première concerne son niveau de difficulté, plus celui-ci sera difficile, plus la performance sera meilleure. L'autre condition demeure dans l'intitulé du but à atteindre. Des recherches ont montré qu'un but spécifique et compétitif conduisait à de meilleurs résultats qu'un but vague. Il importe donc de donner aux élèves des consignes comportant un but spécifique. On leur donnera par exemple un nombre précis d'additions à réaliser plutôt qu'un nombre approximatif. Le but se doit d'être précis dans la mesure où il a un impact motivationnel, celui-ci va influencer

sur l'attention et l'action du sujet. Les élèves ayant un but spécifique seront davantage enclins à développer des stratégies pour l'atteindre et y consacreront plus de temps. De même, afin de mobiliser davantage les élèves dans la tâche, il importe de leur donner des initiatives, en découlera un sentiment positif de compétence perçue, qui s'accompagnera d'une progression dans les apprentissages. Toutefois, il convient de veiller à ce que tous les élèves soient actifs, dans le cas contraire les élèves spectateurs se démotiveront. Il est donc nécessaire de privilégier les activités favorisant l'émergence d'une motivation intrinsèque.

## **2.2. Jeu et motivation**

Chaque type de jeu revêt des apports spécifiques divers et mobilise différemment les compétences pédagogiques. L'utilisation du jeu en classe de langue mobilise ainsi les quatre compétences fondamentales, à savoir la compréhension et l'expression orales et écrites. Selon les objectifs préalablement visés, certains jeux permettront d'acquérir du vocabulaire, de mémoriser des structures de phrase, mais également de travailler la prononciation ou encore de découvrir la civilisation anglo-saxonne. Par ailleurs, comme l'affirme Michel Van Langendonck dans l'introduction de l'ouvrage *Motiver les enfants par le jeu. Utilisez les intelligences multiples. Clés pour enseigner & apprendre, « le jeu de société est à la fois « mobilisateur d'intelligences » et média pertinent pour faciliter la différenciation des apprentissages ainsi que la restauration de l'estime de soi et de la motivation scolaire »* (2018, p. 10). En effet, chaque élève étant différent, il importe de varier les supports ainsi que leur utilisation, mais également les compétences à mobiliser. De plus, bien que le jeu soit un outil pédagogique pertinent, il ne doit pas être utilisé de manière trop répétitive au détriment de perdre son efficacité. C'est pourquoi, l'enseignant doit garder à l'esprit que la clé de tout apprentissage réside dans l'équilibre entre variété et cohérence des méthodes utilisées.

## **3. L'utilisation du jeu en classe de langues**

### **3.1. Les apports du jeu dans l'enseignement de l'anglais**

Aujourd'hui, dans notre société du XXIème siècle, parler couramment une langue étrangère apparaît comme incontournable. L'apprentissage d'une langue vivante à l'école répond donc tout d'abord à une demande sociale. Cependant, comme le souligne Martine Kervran dans son ouvrage *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école* (2000), cet apprentissage dans le cursus scolaire revêt des enjeux plus vastes. Il s'agit avant tout de former des élèves plus compétents et plus motivés. Le jeu faisant partie intégrante de l'univers de l'enfant, il constitue de ce fait une source de motivation puissante. De plus, comme l'indique Susan

Halliwell dans son ouvrage *Enseigner l'anglais à l'école primaire* : « *Les enfants ont une tendance naturelle à tout transformer en jeu* » (1995, p. 6). C'est pourquoi son utilisation dans l'apprentissage de l'anglais est bénéfique puisque les élèves, par leur instinct de jeu, pourront vivre concrètement la langue.

### 3.1.1. *Le jeu : vecteur de communication et d'interaction*

Communiquer, du latin *communicare*, signifie mettre en commun, faire part de. Communiquer signifie donc transmettre des informations ou des connaissances à quelqu'un. Si l'on pose une question à quelqu'un, c'est justement parce qu'on manque de renseignements à propos d'un sujet. Ce n'est donc pas, comme on a souvent l'habitude de voir dans les séances d'anglais, poser une question dont on connaît déjà la réponse. Demander à un élève quel est son prénom a peu d'intérêt dans la mesure où tout le monde le connaît déjà. Introduire systématiquement des questions artificielles risque au bout d'un certain temps de générer de l'ennui et du découragement chez les élèves. Communiquer, c'est donc aller au-delà de la peur de faire des fautes, c'est au contraire développer des stratégies tout en disposant de peu de vocabulaire et de structures pour récolter le maximum d'informations.

Le besoin d'interagir des élèves engage ainsi une vraie situation de communication motivante. D'ailleurs, comme nous le rappelle Colette Samson dans son ouvrage *333 idées pour animer les séances d'anglais* (2018), il est communément admis, qu'apprendre une langue vivante c'est avant tout l'acquérir de manière active, notamment en la pratiquant et dont l'objectif principal est la communication. Or, il existe une idée reçue qui consiste à penser que l'on ne peut parler une langue étrangère qu'à partir du moment où l'on a acquis beaucoup de vocabulaire et que l'on maîtrise les règles grammaticales de base. Cependant, en nous appuyant sur l'exemple du nourrisson, il est à noter que l'on n'a pas besoin de disposer de beaucoup de vocabulaire, ni de maîtriser à la perfection les règles de grammaire pour communiquer dans sa langue.

Par ailleurs, la communication n'est pas forcément directe. Nous avons à notre disposition de multiples moyens de communiquer nous permettant de clarifier le sens de nos propos. Ces derniers peuvent être verbaux, écrits, gestuels, paraverbaux ou encore corporels. Il est donc conseillé de placer l'élève dans des situations réelles plutôt que lui demander de reproduire et d'imiter des contenus. Nous pouvons par exemple proposer des activités où la langue est mise en action et où l'élève peut se l'approprier car savoir parler une langue c'est avant tout être capable de faire face à différentes situations dans des contextes variés.

Afin de mieux comprendre à quoi renvoie la communication, nous pouvons nous appuyer sur le schéma de communication de Roman Jakobson. Ce dernier explique que, lorsque nous communiquons, il y a un émetteur et un destinataire et entre deux une information. Roman Jakobson va parler de « message », il faut un contexte, un code et un contact. Toutefois des critiques ont été émises à son égard. En effet, lorsque l'émetteur transmet vers le destinataire un message, il est aussi récepteur des réactions de son auditoire, réactions sur lesquelles il va s'appuyer pour ajuster son propos. Nous pouvons donc parler d'interaction dans la mesure où il y a action de l'un sur l'autre. La communication se construit dans l'interaction avec une autre personne. Etymologiquement, le terme « interaction » est composé du préfixe latin *inter-*, qui signifie « entre », et du terme « action », du latin *actio*, qui désigne la faculté d'agir. Nous pouvons de ce fait définir les interactions comme des relations interhumaines verbales ou non verbales provoquant chez l'interlocuteur une action en guise de réponse. Le travail en groupes ou en binômes (pairwork) est donc à privilégier étant donné que ce mode de regroupement encourage les élèves à prendre la parole et à échanger avec leurs camarades ou avec l'enseignant. Cela permet également d'augmenter le temps de parole et l'autonomie de chacun d'entre eux.

D'ailleurs, Haydée Silva, titulaire d'un diplôme d'étude spécialisé en sciences du jeu, dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue* (2008), promeut les jeux d'équipe étant donné qu'ils favorisent la prise de parole et créent du lien social. De ce fait, le jeu demeure un excellent outil pédagogique dans la mesure où il permet de placer les élèves dans une véritable situation de communication. Le jeu est donc à la fois une activité de communication dont l'objectif réside dans l'atteinte d'un but précis tout en respectant des règles bien définies, mais il s'agit également d'une activité de socialisation puisqu'il fait appel à la collaboration ou à la compétition. Il faut toutefois rester vigilant car l'instauration d'un climat compétitif au sein de la classe peut nuire à la motivation des élèves si la compétition n'est pas perçue comme ludique et si elle est introduite de façon récurrente. La compétition est présente lorsque l'enseignant met en place des activités où il y a des gagnants et des perdants et où seulement les meilleurs sont récompensés. La motivation des plus faibles s'en trouvera affectée et ces derniers considéreront de ce fait leurs camarades comme des rivaux.

L'usage du jeu est d'autant plus bénéfique car il crée chez les apprenants un besoin et un désir de maîtriser la langue. En effet, pour atteindre le but et donc gagner, il faut à la fois écouter, parler et comprendre. Le jeu, introduit dans une situation motivante, permettra de présenter, fixer ou encore réinvestir des acquis linguistiques. De plus, comme le souligne une

didacticienne de l'anglais, Susan Halliwell, dans le premier chapitre de son ouvrage *Enseigner l'anglais à l'école primaire* (1995), les enfants disposent d'un « instinct d'interaction et de communication » qui est un vecteur de motivation pour la pratique des langues vivantes. Les enseignants ont donc tout intérêt à exploiter ce besoin de parler des enfants en mettant à leur disposition tous les moyens pour communiquer. De plus, Susan Halliwell enchérit qu'une des meilleures façons de parler une langue est de s'en servir. C'est pourquoi, la pratique orale demeure fondamentale. En effet, les élèves ne peuvent être bons à l'oral que s'ils l'utilisent. Toutefois, la pratique orale peut s'avérer complexe pour certains élèves qui sont réticents à prendre la parole en classe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une langue différente de leur langue maternelle. Le recours au jeu peut donc être un moyen de lever certains blocages chez les élèves dans la pratique d'une langue vivante.

### 3.1.2. *L'apprentissage des langues par corps : le jeu théâtral*

Le corps, les sensations et les émotions, qui sont au fondement de l'interaction humaine, jouent également un rôle majeur dans l'enseignement des langues vivantes. Nous pouvons nous référer à Joëlle Aden, qui dans son article intitulé « Apprendre les langues par corps » (2013) s'interroge sur la place à accorder au corps, aux sensations et aux émotions dans l'apprentissage des langues. L'auteure, à partir de ses investigations théoriques, crée des dispositifs de pédagogie éactive, dispositifs qui, à une représentation donnée, associent une action liée à l'exécution motrice. La finalité étant d'amener les élèves à atteindre des objectifs langagiers en développant des compétences émotionnelles par l'intermédiaire d'un médium artistique. Nous pouvons citer le théâtre par exemple.

Pour mener sa réflexion, Joëlle Aden s'appuie sur des recherches effectuées en neurosciences, et plus spécifiquement en neurobiologie et neuropsychologie. Cette dernière mobilise également des connaissances issues de la psychanalyse et de la pédagogie du théâtre. L'apprentissage des langues vivantes demeure une capacité relativement plus complexe que celle qui consiste à savoir « parler une autre langue ». L'auteure définit cette capacité sous le terme « translangager », c'est-à-dire comme une capacité de « se relier à soi, aux autres et à l'environnement ». Nous pouvons expliquer cela en nous appuyant sur le principe des neurones miroirs. Ce principe repose sur l'idée qu'à partir de notre répertoire moteur, nous sommes capables de donner du sens à l'action d'autrui sans passer au préalable par une analyse mentale verbalisée. Ainsi, il nous est possible de comprendre les émotions et les sensations des autres. En ce sens, la communication est bien plus qu'un échange d'informations dans la mesure où le langage permet de relier les individus au-delà des mots, c'est ce que l'on nomme le « paradigme



de reliance ». Les dispositifs didactiques mis en œuvre en classe s'appuient sur une approche sensorielle et prennent forme, avec l'aide de comédiens anglophones, dans des ateliers de théâtre. Il s'agit pour les élèves de construire des représentations non-verbales partagées à partir d'une expérience sensorimotrice et émotionnelle commune. Ce travail fait appel à l'imaginaire des élèves et peut conduire à des représentations totalement différentes. Les élèves, immergés dans les sonorités de la nouvelle langue peuvent agir, interagir et comprendre les situations en les transformant et en y associant des éléments de la langue étrangère. Le premier contact avec la langue s'effectue en situation d'action, puis succède une phase réflexive qui sera réalisée sous d'autres formes. Dans cette perspective, un mot ne sera introduit qu'à partir du moment où le sens aura été intégré par les élèves.

L'enseignement des langues vivantes, en utilisant le langage par corps, se révèle bénéfique. En effet, les résultats montrent que les élèves sont davantage incités à prendre la parole en classe. D'ailleurs, comme il est indiqué dans le Bulletin Officiel de 2015 : « *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* ». Certains d'entre eux, en s'appuyant sur les moyens expressifs mis à leur disposition se lancent dans des improvisations et font ainsi appel à leur créativité. La gestuelle en situation facilite également la mémorisation des éléments linguistiques. En effet, les élèves, à partir d'une action réalisée manifestent plus de facilité pour y associer le terme correspondant. Les élèves ne restituent pas par cœur ce qu'ils ont appris, mais beaucoup deviennent rapidement capables d'être créatifs avec la nouvelle langue. Sans avoir à faire un effort intellectuel pour retrouver le mot manquant, ils peuvent en inventer un autre, le remplacer par un geste ou encore modifier l'histoire tout en conservant le sens. En reprenant les termes de Joëlle Aden, nous pouvons dire qu'ils « translangagent ». L'acte de translangager, que l'auteure désigne comme une « expérience vivante », dépasse donc l'acte de communiquer dans la mesure où tout ce que nous comprenons et tout ce que nous échangeons, que ce soient les mots, les émotions, ou encore les sentiments, passe par l'intermédiaire de notre corps et de nos perceptions. En ce sens, une grande partie des apprentissages s'effectue en dehors du langage verbal.

Nous pouvons regretter le fait que le jeu symbolique, et plus particulièrement ici le mimisme ne soit pas davantage mis au profit des apprentissages en classe. Marcel Jousse définit le mimisme dans sa forme la plus complète comme corporage, c'est-à-dire que le sujet implique l'entièreté de son corps lorsqu'il s'exprime. D'ailleurs Marcel Jousse propose d'en faire la base des apprentissages et affirme notamment que la transposition écrite ne peut être justifiée qu'une

fois la phase d'incorporation établie. Pour amener les élèves à produire du langage de façon autonome, l'entraînement purement technique, c'est-à-dire celui qui implique l'intellect et l'appareil laryngo-buccal ne peut être suffisant. C'est pourquoi, comme l'affirme Joëlle Aden, le recours à la gestuelle corporelle et à l'affect demeure incontournable. Elle préconise pour cela d'associer l'apprentissage des langues à la pratique des arts, et notamment comme nous l'avons vu précédemment par l'intermédiaire du théâtre.

Nous pouvons nous référer à l'article de Marie Potapushkina-Delfosse « Jouer en classe, sur scène, dans la cour de récréation, chez soi... pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire » (2016), dont l'enjeu de sa recherche vise à créer une approche d'enseignement de l'anglais pour des élèves débutants à l'école primaire. L'auteure s'appuie pour cela sur la théorie du jeu de Marcel Jousse ainsi que sur la méthode d'enseignement de l'art théâtral fondée par Jacques Lecoq. En se référant à la logique jossienne, Jacques Lecoq expose ses élèves à la pratique du corporage dont l'objectif est de rejouer « des phénomènes élémentaires de la vie » sans avoir recours à la parole et en restant le plus fidèle possible à la réalité. L'agencement de l'apprentissage des langues avec la pratique des arts a ainsi conduit Marie Potapushkina-Delfosse à centrer son approche de l'enseignement de l'anglais sur le théâtre d'inspiration jossienne tout en conciliant les principes élaborés par Jacques Lecoq aux capacités et besoins des jeunes apprenants. L'auteure a mené sa recherche avec des élèves âgés de 6 à 8 ans dans une classe de CE1. Son expérimentation se déroule en plusieurs étapes. La première est celle du corporage. Tout d'abord, les élèves découvrent des contes en français. Puis, lorsque l'enseignant a la certitude qu'ils les ont bien compris, il leur propose d'en créer des versions mimées. Un débat est ensuite organisé avec l'ensemble de la classe pour relever les gestes pertinents. Ces gestes serviront de base pour la construction d'une version mimée commune à laquelle l'enseignant adaptera un texte en LVE. Ce dernier est appris au fur et à mesure des séances, par le jeu, par l'interaction, toujours avec l'appui sur la gestuelle significative qui en est le fondement. Vers la fin de la séquence, certains élèves parviennent à jouer l'histoire dans sa version verbale, en LVE, avec peu de recours à la gestuelle. D'autres associent toujours les formes verbales et gestuelles, le geste servant bien souvent de « déclencheur mnésique » (le geste aide à retrouver les mots correspondants). Enfin, certains expriment à l'aide d'éléments gestuels ce qu'ils ne maîtrisent pas encore verbalement. Ainsi, en s'appuyant sur la structure syntaxique et sémantique de celle de départ, chaque groupe est invité à créer une nouvelle histoire. La finalité de ce travail étant la création d'une pièce de

théâtre qui s'appuiera sur les contes traditionnels et imaginés par les élèves. Celle-ci sera ensuite jouée devant les parents et les autres classes de l'école.

Les résultats de l'expérimentation montrent que le jeu contribue favorablement au processus de mémorisation des textes étudiés. En nous appuyant sur le récit des élèves, nous pouvons remarquer que le jeu apparaît sous trois formes distinctes : le jeu-acting, le jeu-play et le jeu-game. Dans le jeu-acting, jeu prédominant dans le dispositif, l'enfant est à la fois acteur et observateur. Ce type de jeu favorise l'extériorisation des émotions étant donné que les élèves s'identifient complètement au personnage qu'ils incarnent. Ces émotions « fictives », en s'inscrivant dans le corps de chacun, constituent un excellent moyen de mémorisation. Bien que le jeu-game et le jeu-play ne soient pas introduits par le dispositif, les élèves les mobilisent fréquemment dans leur pratique. Dans le jeu-game les règles sont déjà établies, c'est le cas par exemple dans les jeux de société. Au contraire, le jeu-play ne comporte pas de règles préétablies, le déroulement du jeu est construit progressivement par les participants.

La pratique conjointe du jeu et de l'anglais a ainsi permis aux élèves de progresser dans plusieurs domaines. Les élèves ont tout d'abord développé des compétences linguistiques qui englobent la compétence phonologique, lexicale mais également la capacité de transfert, c'est-à-dire que les élèves sont capables de remobiliser des éléments linguistiques appris dans un autre contexte. Nous pouvons souligner l'aspect social engendré par l'expérience du jeu théâtral. Le jeu théâtral est réutilisé dans d'autres lieux, aussi bien à l'intérieur de l'école qu'au sein de la famille. La pratique du théâtre a également donné aux élèves le goût d'agir de manière créative, il revêt donc aussi un aspect artistique. Nous pouvons également relever son aspect transdisciplinaire. Le théâtre a aidé les élèves pour la concentration, l'autoévaluation, la gestion du stress et la confiance en soi. En ce sens, le jeu théâtral constitue une réelle expérience holistique dans la mesure où il mobilise plusieurs dimensions (cognitive, affective, sociale, artistique et transdisciplinaire).

## **II. Cadre institutionnel**

### **1. La place du jeu dans les Instructions Officielles relatives à l'enseignement des langues à l'école**

#### ***1.1. La place du jeu dans les programmes du cycle 1***

Depuis la loi de refondation de l'École de 2013, l'école maternelle constitue un cycle unique dont l'un des objectifs majeurs réside dans « la réussite de tous les élèves au sein d'une

école juste pour tous et exigeante pour chacun ». Les programmes de 2015 définissent l'école maternelle comme une école qui tient compte du développement de chacun. Nous pouvons observer que le jeu occupe une place majeure dans les programmes de l'école maternelle dans la mesure où un paragraphe entier « Apprendre en jouant » lui est consacré. Il est souligné dans ce dernier que le jeu nourrit l'ensemble des domaines d'apprentissages. De plus, le jeu constitue un excellent moyen de socialisation puisque les élèves ont la possibilité d'expérimenter différents rôles sociaux tout en respectant un ensemble de règles. Il peut d'ailleurs en découler une certaine frustration, mais qui demeure toutefois indispensable à la construction de la personnalité de l'enfant. En effet, l'enfant est amené à respecter les règles tout en maîtrisant ses désirs et en entrant en relation avec les autres. Ainsi, cette socialisation est favorable aux interactions entre pairs et à la construction de liens forts. Nous pouvons remarquer que l'école maternelle différencie deux grandes catégories de jeux permettant aux enfants de se développer. Nous avons d'une part les jeux libres à travers lesquels l'enseignant peut observer les élèves afin de mieux les connaître. Et d'autre part nous pouvons relever les jeux structurés qui visent davantage des apprentissages spécifiques. D'autres types de jeux coexistent en classe tels que les jeux symboliques, les jeux de construction, de manipulation ou encore les jeux de société.

#### *1.1.1. L'éveil à la diversité linguistique par le jeu au cycle 1*

L'enseignement explicite des langues vivantes ne figure pas dans les programmes au cycle 1. Néanmoins, un paragraphe intitulé « éveil à la diversité linguistique » y fait allusion. En effet, il importe d'éveiller les élèves dès leur plus jeune âge à la diversité linguistique en raison de la plasticité de leur cerveau. D'ailleurs, selon des études menées ces dernières années, il existe une période se situant entre 0 et 8 ans durant laquelle les enfants seraient capables de développer des facultés linguistiques de manière plus aisée. De plus, pendant cette période, l'enfant a une tendance à reproduire plus aisément les schémas phonologiques d'une langue étrangère et a des capacités d'imitation et de mémorisation optimales. L'enseignement précoce d'une langue vivante est donc incontestablement bénéfique. Par ailleurs, il est à noter que l'apprentissage d'une langue étrangère ne constitue en aucun cas un obstacle dans l'acquisition de sa langue maternelle. Au contraire, analyser le fonctionnement d'une langue étrangère est un moyen de prendre conscience de la diversité des systèmes langagiers, de redécouvrir sa langue maternelle et ses particularités. C'est pourquoi, dès la moyenne section, les élèves vont être amenés à découvrir l'existence de langues différentes de la langue française. La découverte de la langue maternelle de leurs camarades constitue ainsi une excellente entrée. Il est important que l'éveil à la diversité linguistique se forge autour de situations faisant appel au vécu et qui

soient proches des intérêts des élèves. De ce fait, les élèves se sentiront davantage impliqués et motivés dans l'apprentissage de cette langue. Ainsi, les jeux ou les comptines se révèlent propices pour développer leur curiosité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous pouvons d'ailleurs nous référer à la circulaire de rentrée 2019 portant sur l'initiation à la diversité linguistique en maternelle. Celle-ci apporte quelques précisions quant aux types de jeu à préconiser à l'école maternelle. Afin de susciter l'engagement des élèves dans le développement de productions orales simples en LVE, il est possible d'avoir recours à de multiples jeux tels que les jeux de doigts, les jeux de ronde, les jeux dansés, les jeux de mimes ou encore les jeux de cour. Il est à noter que l'enfant, à travers des vecteurs comme son corps, sa voix, le rythme reproduit et les gestes à accomplir, développe progressivement une conscience de la notion du temps, du rythme et de la mélodie qui sont propres à une langue. La pratique d'une LVE peut également s'inscrire dans des jeux sociaux traditionnels connus des élèves, ceux-ci faciliteront l'entrée dans des activités ainsi que la création de situations d'interactions simples ayant du sens pour les élèves.

### ***1.2. La place du jeu dans les programmes aux cycles 2 et 3***

Aux cycles 2 et 3, nous pouvons relever de multiples références à des situations de jeu dans les programmes de 2015. C'est notamment le cas dans les programmes d'Education Physique et Sportive, lesquels accordent une place importante au jeu, notamment à travers les jeux collectifs. Les élèves sont amenés à développer des stratégies, identifier et remplir des rôles et des statuts différents selon les jeux vécus et respecter les règles. Néanmoins, l'incitation à y avoir recours en classe reste encore relativement minimaliste. Il s'agit plutôt dans les autres disciplines d'employer la notion de jeu afin de donner des exemples de situations et d'activités pour les élèves. Il est par exemple mentionné dans les programmes de cycle 2, dans la partie « Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève », en lien avec l'identification de mots de manière de plus en plus aisée, « Manipulations et jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes ». Les programmes préconisent ici le recours au jeu pour favoriser l'implication des élèves dans la tâche consistant à identifier et à discriminer des phonèmes. On parlera également en français de « jeu de rôle » où l'enfant a la possibilité d'apprendre en s'entraînant de façon divertissante. En mathématiques en revanche, la notion de jeu apparaît en géométrie, et plus spécifiquement dans les jeux de portraits ou d'associations. Nous pouvons ainsi observer que, bien que de nombreuses références soient faites quant à la notion de jeu dans les programmes, il s'agit davantage d'exemples de situations sur lesquels peut s'appuyer l'enseignant pour impliquer les élèves.

### 1.2.1. L'enseignement des langues étrangères par le jeu aux cycles 2 et 3

Nous pouvons constater qu'en France, l'apprentissage des langues vivantes à l'école a fait l'objet de nombreuses expérimentations. L'apprentissage précoce des langues n'apparaît dans les programmes qu'à partir de 1989, date à laquelle le ministère de l'Éducation Nationale officialise un dispositif appelé « expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire », souvent désigné par le sigle EPLV pour « Enseignement Précoce d'une Langue Vivante », expérimentation mise en place pour une durée de trois ans dans les classes de CM1 et de CM2.

La circulaire du 6 mars 1989 précise que l'instauration de ce dispositif vise à initier les élèves à l'apprentissage des langues au collège et à les préparer sur les plans linguistique, psychologique et culturel. Il est principalement question de rendre cet apprentissage attrayant afin que les élèves éprouvent le plaisir d'apprendre. Les recommandations méthodologiques et pédagogiques pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère sont précisées dans la circulaire du 14 juin 1989 : « *Les activités langagières ne seront ni plaquées, ni stéréotypées mais exigées par des situations vivantes, amusantes, frappantes et faciles à retenir ; l'oreille, la parole, le geste, trouveront à s'y exercer, grâce à des récitations, des dialogues, des sketches à jouer, des imitations, des chants, des jeux, etc.* ». Nous pouvons constater ici que l'accent est mis sur l'amusement et le plaisir au service de l'apprentissage.

En 1998, une circulaire vise à définir, pour les élèves de CM2, « *les objectifs d'apprentissage de cet enseignement, les contenus à aborder, les compétences attendues en fin de scolarité du primaire, afin qu'une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège soit instaurée* ». Désormais l'apprentissage d'une langue vivante doit être construit en fonction de compétences à atteindre. De plus, il est mentionné, au sein de cette circulaire, que les mises en situation pourront s'appuyer sur la vie quotidienne, sur l'imaginaire et le jeu.

Les contenus à enseigner et les objectifs langagiers à atteindre apparaîtront plus explicitement dans la circulaire du 4 novembre 1999. Ce plan de réforme des langues prévoit notamment l'extension de l'apprentissage d'une LVE à tous les niveaux de l'école élémentaire.

Les programmes de 2002 définissent également très clairement les connaissances et capacités requises à la fin du cycle. Cependant, en ce qui concerne la place et le rôle du jeu en classe, ces derniers y consacrent un court paragraphe dans lequel il est stipulé que dès que cela est possible, la langue est utilisée dans des activités ludiques dans ou hors du temps scolaire.

En revanche, dans les programmes de 2008, aucune allusion n'est faite quant à l'usage des activités ludiques dans l'enseignement des langues vivantes.

En 2015, contrairement à l'école maternelle, à partir du cycle 2, l'enseignement des langues vivantes devient obligatoire. En effet, comme l'indiquent les programmes d'enseignement pour les langues étrangères de 2015 : « *Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves* ». Ces programmes mentionnent également que cet enseignement contribue à poser les premiers repères permettant le développement de la compétence plurilingue chez les élèves. Ces derniers indiquent aussi que « *l'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire* ». En effet, la langue étrangère doit être présentée de manière naturelle, c'est-à-dire en contexte. Les élèves se sentiront davantage impliqués et motivés dans l'apprentissage de cette langue si les situations proposées font appel à leur vécu. Nous pouvons constater que l'accent est particulièrement mis sur la langue orale. Celle-ci peut être travaillée autour de tâches simples, à la fois en compréhension, en reproduction puis progressivement en production. D'ailleurs, pour travailler l'expression orale, les programmes préconisent d'avoir recours aux chants, poèmes, comptines, albums de jeunesse mais aussi aux jeux afin de conduire les élèves à utiliser des expressions et des phrases simples dans une langue étrangère. Il est à noter que les jeux de rôle sont particulièrement conseillés dans la mesure où ils facilitent les interactions entre pairs.

En revanche, nous pouvons remarquer que les programmes d'enseignement pour les langues étrangères ne font plus référence au jeu à partir du cycle 3. L'objectif à partir de ce cycle étant de faire acquérir aux élèves le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. Le CECRL, sur lequel s'appuie l'enseignement des langues vivantes a été créé en 2001 et a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Celui-ci constitue surtout une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En 2001, ce texte tenait compte essentiellement des apprenants adultes et ne faisait apparaître, dans ses préconisations concernant le jeu, que le jeu de rôle, adapté à cette catégorie d'apprenants. Le volume supplémentaire de 2018 visant les apprenants enfants attribue au jeu un rôle bien plus important.

Bien que le jeu ne soit plus explicitement mentionné dans les programmes, il est toujours possible d'y avoir recours, notamment dans le cadre de projets interdisciplinaires. Nous pouvons d'ailleurs nous référer au document d'accompagnement pour l'enseignement de l'anglais proposé par Éduscol « Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues

vivantes » qui incite à « *susciter le plaisir et l'envie d'apprendre des langues vivantes* ». Il est de plus indiqué que l'élève apprend en jouant et que « *les situations de jeux peuvent être construites comme vecteurs d'apprentissage* ». Les jeux portant sur les sonorités de la langue par exemple constituent un moyen propice pour développer chez les élèves le plaisir d'exercer leurs oreilles aux sons d'une nouvelle langue. D'autres jeux se prêteront au contraire davantage à des activités de structuration de la langue.

Les programmes d'enseignement des langues étrangères au cycle 3 indiquent que l'entrée privilégiée des apprentissages se concentre autour des réalités culturelles du pays dans lequel la langue est étudiée. Les connaissances à développer sont utilisées en situation de communication afin de s'articuler dans la démarche actionnelle qui a été mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes. L'idée directrice de l'approche actionnelle est de donner du sens à l'apprentissage. Cette démarche constitue un des points clés de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Martial Defrasne, dans son ouvrage *Comment enseigner l'anglais du CP au CM2 ?* reprend la définition de la démarche actionnelle donnée par le CECRL : « *La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'actions particulier* » (2018, p. 29). Pour résumer, la démarche actionnelle a pour objectif de mettre l'élève en situation d'acteur avec des tâches à accomplir, un but à atteindre.

### **III. Cadre méthodologique**

#### **1. Organisation du recueil de données**

Afin de tester mes hypothèses dans le cadre d'une recherche qualitative, j'ai décidé de recourir à deux formes de collecte de données, à savoir l'observation non-participante et l'entretien directif. Il m'a semblé important de recueillir deux types de corpus, correspondant pour l'un, au regard externe (le mien en tant qu'observatrice distanciée de ce qui se passe dans la classe) et, pour l'autre, au regard interne (celui de chacune des enseignantes, très impliquées dans le processus pédagogique, qu'il s'agisse de la conception, de la mise en œuvre, de la médiation ou encore de l'évaluation). C'est pourquoi, je suis partie du principe que, en confrontant les données issues de ces deux types de corpus, je parviendrais à objectiver mes analyses au maximum. J'ai choisi de mener mes observations dans des niveaux variés afin



d'obtenir une représentativité de l'usage du jeu en langues vivantes dans les trois cycles de l'école primaire.

- L'observation non-participante

L'observation non-participante est une méthode de recherche qualitative consistant à recueillir des données et à les traiter ensuite. Dans ce type d'observation, le chercheur n'intervient pas, il reste extérieur à la situation. Il est important de mentionner que cette approche est hypothético-déductive, c'est-à-dire que nos hypothèses vont être confrontées à la réalité du terrain. En nous appuyant sur une grille d'observation dans laquelle nous avons défini ce que nous allons observer, nous recueillerons des données empiriques que nous mettrons ensuite en lien avec notre problématique. Cette méthode de recherche présente l'avantage de pouvoir saisir des comportements sur le vif. Toutefois, il sera impossible de tout observer. Nous avons donc établi une série de critères que nous nous efforcerons à observer au cours des séances auxquelles nous assisterons. Ces observables sont les suivants<sup>1</sup> :

- **La classe** : Afin de mieux situer les activités que je vais observer, je renseignerai le niveau de classe, l'effectif et le contexte scolaire.
- **La séance** : Je me focaliserai sur les différents éléments de la séance, et notamment ceux qui ne relèvent pas du jeu mais qui mettent celui-ci en contexte, tels que l'objectif de la séance, les compétences visées, les modalités de regroupement des élèves, etc.
- **Le jeu** : Etant donné qu'il constitue le cœur de mon sujet, je serai particulièrement attentive à l'ensemble des éléments qui caractérisent les jeux pratiqués : type, modalités, matériel, objectifs pédagogiques, aménagement de l'espace, place dans la séance, etc.
- **Les interactions** : Les interactions pendant le jeu, et plus particulièrement celles entre élèves seront d'autant plus intéressantes à analyser dans la mesure où elles me fourniront des éléments de réponse que je pourrais mettre en lien avec mon hypothèse n°3, à savoir : « Le jeu crée un contexte interactif facilitant la communication entre les élèves ». Je pourrais notamment relever de quel type d'interaction il s'agit (colère, entraide...), le nombre de fois où les élèves ont recours au français et en donner la

---

<sup>1</sup> Vous pouvez consulter la grille d'observation dans son intégralité en Annexe 1, p.112.

raison, etc. Il est à noter que les interactions non verbales (gestuelle, regards) pourront également nous délivrer des informations intéressantes.

- **Climat de classe/atmosphère/gestion de classe :** L'observation de l'attitude des élèves, et plus généralement de l'atmosphère de classe me permettra d'établir un lien avec mes deux premières hypothèses : « L'apprentissage d'une langue par le biais d'activités ludiques conditionne l'enthousiasme et la motivation des élèves » ; « A travers le caractère ludique du jeu, les élèves rentrent plus facilement dans la tâche ».

- L'entretien directif

Nous pouvons nous référer à Philippe Blanchet qui, dans son ouvrage *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (2017), associe ce type de recueil de données à des études quantitatives. Cependant, j'ai estimé que cet outil serait adapté à ma recherche qualitative dans la mesure où j'ai prévu d'interviewer chacune des enseignantes à l'issue des séances observées. En effet, je souhaiterais les entendre s'exprimer sur la place du jeu dans leur enseignement de manière générale, mais aussi et surtout concrètement sur la séance observée. Cette approche me permettra d'accéder non seulement aux représentations qui relèvent parfois du discours déclaratif mais véritablement aux informations liées à la pratique effective des enseignantes. C'est pourquoi, j'envisage de poser aux enseignantes des questions analogues à celles que je me suis fixées pour l'observation. Il est à noter que certaines représentations peuvent être décelées par le récepteur bien qu'elles soient méconnues du locuteur. L'interviewer, dans l'entretien directif se doit d'analyser les réponses de son locuteur tout en veillant à la pertinence des propos vis-à-vis de l'objet de recherche et d'instaurer un climat de confiance. En résumé, l'interviewer doit maintenir son attention sur trois aspects de l'interaction afin de s'assurer de la pertinence et de la qualité des données recueillies. Son attention devra porter sur l'objet d'étude, le contexte interpersonnel et les conditions sociales de l'interaction. L'entretien directif se caractérise par des questions préétablies, qui sont ensuite posées dans un ordre bien précis. Toutefois, bien que cet entretien soit directif, il peut conduire à des interventions de la part de l'interviewer amenant de ce fait l'interlocuteur à approfondir des points qu'il n'a pas suffisamment explicités. Ainsi, pour la plupart des questions, j'ai prévu des relances au cas où la question posée ne serait pas assez claire ou semblerait trop générale. D'ailleurs, comme l'indique Philippe Blanchet dans le chapitre « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » de son ouvrage, l'intérêt majeur de l'entretien directif est la collecte d'informations perçues

comme nécessaires à la compréhension du cas étudié, permettant l'addition et le traitement des observables recueillis auprès de différents et nombreux enquêtés. C'est pourquoi, nous recueillerons au préalable des informations sur les caractéristiques sociologiques de nos enquêtés, informations qui nous permettront par la suite d'identifier des corrélations avec certaines réponses. Afin de mener à bien cet entretien, nous avons élaboré un guide d'entretien<sup>2</sup>. Il est cependant possible de s'en éloigner car il s'agit avant tout de s'adapter à la personne en face de nous. J'ai envisagé de mettre en parallèle les observables de la grille d'observation avec les questions de l'entretien afin de faciliter la tâche de confrontation des deux types de données au cours de l'analyse. Les questions sont regroupées en trois grandes parties. Nous aurons dans un premier temps les questions relatives à la présentation de l'enquêté (âge, ancienneté dans le métier, rapport vis-à-vis des langues vivantes et du jeu, etc.), celles portant sur la séance, questions en partie ciblées sur la place de celle-ci au sein de la séquence, sur les objectifs et les compétences visées. En effet, pendant l'observation il peut m'être difficile d'identifier ces éléments précisément. Et enfin celles se focalisant sur le jeu proposé (type, place dans la séance, progrès constatés chez les élèves, etc.) qui permettront entre autres de nourrir mes observations en recueillant les impressions de l'enquêté sur l'utilisation du jeu en classe. Une fois l'ensemble des entretiens réalisés, nous allons pouvoir procéder à l'analyse de ces derniers. Pour cela, après les avoir retranscrits, nous relèverons les points communs, les divergences et les éléments spécifiques par rapport à notre sujet de recherche. Je procéderai plus particulièrement à une analyse par thématique des propos des enseignantes interviewées, propos que je croiserai avec ce que j'ai pu observer dans leur classe.

## **2. Organisation de l'analyse des données**

Il est à noter que, pour la majorité des entrées, mon analyse se basera sur les propos des enseignantes et sera enrichie par mes propres observations.

- Définition du jeu

Afin d'obtenir un meilleur éclairage sur les dimensions du jeu qui importent pour chacune des enseignantes, j'ai décidé de leur demander de définir le jeu, ce qui n'est pas une tâche aisée. En effet, comme l'indique Jacques Henriot, le jeu fait à tel point partie de notre vie, qu'il est tellement « évident », qu'il est souvent difficile de le définir. En cernant le positionnement de mes interlocutrices face au jeu, je pourrais de ce fait mieux interpréter les actions observées.

---

<sup>2</sup> Vous pouvez retrouver le guide d'entretien en Annexe 2, p.66.

- Types de jeux pratiqués et leurs finalités

Dans la mesure où il existe une multitude de jeux envisageables en classe, j'ai pris le parti de demander aux enseignantes quels éléments relevaient du jeu dans les activités proposées et quelles en étaient les finalités pédagogiques. D'ailleurs, catégoriser une activité comme relevant ou non du jeu n'est pas chose aisée. En effet, nombreuses sont les enseignantes qui m'ont affirmé qu'elles proposaient un jeu, alors qu'en réalité, si on se réfère aux critères émis par Gilles Brougère, celui-ci n'en était pas un. Pour cette entrée, je partirai de mes observations que je confronterai aux dires des enseignantes.

- Le jeu comme levier contre certains blocages

Cette entrée me permettra de tester ma deuxième hypothèse à savoir « A travers le caractère ludique du jeu, les élèves rentrent plus facilement dans la tâche ». Par le biais de mes observations, qui seront ensuite enrichies par les propos des enseignantes, je vérifierai si le jeu est pertinent pour lever certains blocages, qui sont, dans la majorité des cas, langagiers.

- Le jeu comme source de motivation

En confrontant ce que j'ai pu observer ainsi que les propos des enseignantes aux sources motivationnelles définies par Rolland Viau, cette entrée me permettra de tester ma première hypothèse qui se formule ainsi : « L'apprentissage d'une langue par le biais d'activités ludiques conditionne l'enthousiasme et la motivation des élèves ».

- Les interactions suscitées par le jeu

Afin de vérifier si le jeu crée un contexte interactif facilitant la communication entre les élèves (H3), je porterai mon attention sur les échanges entre pairs, et plus particulièrement sur leur contenu.

- Les limites du jeu

Bien que le jeu soit de plus en plus utilisé en classe, il m'a semblé pertinent d'identifier, pendant le déroulement du jeu, les éventuelles limites de celui-ci ainsi que de recueillir l'avis des enseignantes sur ce point.

#### **IV. Présentation du terrain et analyse des données**

##### **1. Présentation des enseignantes interrogées et de leur classe**

###### ***1.1. Enseignante A et sa classe***

A enseigne depuis 2003 et depuis 2006 en classe de CE1. Elle a fait une licence d'Histoire, puis est entrée à l'IUFM avant d'obtenir son concours. Elle a toujours travaillé avec des enfants en tant qu'animatrice, ce qui l'a conforté dans la voie de l'enseignement. Cette dernière prend plaisir à enseigner l'anglais à partir du moment où l'enseignement se fait de manière ludique, avec des jeux. Pour elle, il ne s'agit pas de faire du « bachotage ». N'ayant pas fait d'études d'anglais et ne se sentant pas forcément à l'aise avec cette langue, l'enseignante a orienté son enseignement vers le jeu, a privilégié cette approche afin de ne pas se retrouver en difficulté par rapport à ses élèves, de ne pas « stresser » (70, 42-43)<sup>3</sup>. Elle l'utilise également en français et en mathématiques. Cette année, celle-ci a une classe dédoublée comprenant quatorze élèves de CE1. L'école se situe en REP+. Il est à noter qu'une grande majorité des élèves a fait très peu d'anglais les années antérieures.

### **1.2. Enseignante B et sa classe**

B est professeure des écoles depuis un peu plus de dix-sept ans. Elle a obtenu un Bac B, économie et social, un DUT de gestion, une licence et une maîtrise AES (Administration Economique et Sociale), a travaillé pendant sept ans dans le milieu bancaire avant de passer le concours de professeur des écoles en candidat libre pour s'orienter vers l'enseignement. Elle confie qu'elle a toujours souhaité être professeure des écoles depuis l'âge de 19/20 ans, mais le recrutement reposant sur un système par points, attribués selon le diplôme obtenu, elle déplore n'avoir jamais été prise. L'inscription de son premier enfant à l'école a réactivé chez cette dernière l'envie d'enseigner, elle a donc adhéré à une association de parents d'élèves et a décidé de retenter le concours en candidat libre. L'enseignante atteste que l'anglais est une matière qu'elle aime enseigner. De plus, la possession d'une équivalence en langues, exigée à l'époque, lui permet d'affirmer qu'elle est apte à enseigner cette langue. Toutefois, elle regrette d'avoir fait partie d'une génération où l'enseignement de l'anglais se faisait tardivement et était essentiellement axé sur l'écrit et non sur l'oral. C'est pourquoi, elle est consciente qu'un enseignement précoce de l'anglais est bénéfique pour les élèves. L'enseignante affirme avoir recours au jeu en classe depuis toujours, admet que tout est envisageable avec celui-ci et l'utilise également en mathématiques et en français. B a une classe à double niveau comprenant huit CM1 et onze CP. Pour les séances d'anglais avec ses cycles 3, celle-ci accueille huit CM1 d'une autre classe. L'école est située en zone rurale, dans une commune où les habitants appartiennent à un milieu relativement aisé.

---

<sup>3</sup> Numéro(s) de page, ligne(s)

### **1.3. Enseignante C et sa classe**

C enseigne depuis dix-sept ans, et depuis deux ans en classe de CM1/CM2. Elle confie avoir toujours voulu être enseignante, de préférence en maternelle, mais des soucis de santé l'ont obligés à retourner en école élémentaire. Elle confie aimer l'anglais, mais se sent mal à l'aise quant à son enseignement, déclarant ne pas se sentir « l'âme d'une anglaise » (85, 20-21). Contrairement à ses collègues interviewées, elle a une pratique récente de l'anglais à travers le jeu. En effet, elle ne l'utilise que depuis deux ans. Cette dernière y a également recours en mathématiques, notamment à travers la manipulation, en utilisant des jeux de cartes ou des jeux de dés. C a une classe de huit CM1 et de dix-sept CM2. Il est à noter qu'elle a la charge de l'enseignement de l'anglais pour l'ensemble des classes de cycle 3.

### **1.4. Enseignante D et sa classe**

D travaille sur la circonscription depuis treize ans, a eu un poste de professeure référent au collège, puis a exercé dans de nombreuses écoles dans des niveaux allant du CP au CM2. Elle a la charge d'une classe de CP depuis trois ans. L'anglais faisant partie intégrante de ses études, elle confie être passionnée par la culture anglo-saxonne. Son enseignement aux élèves se révèle donc un vrai plaisir. Elle accorde notamment une grande importance à ce qu'il soit effectué quasiment quotidiennement, déclarant que « toutes les occasions sont bonnes pour parler anglais » (91, 12-13). L'enseignante certifie utiliser le jeu tout le temps pendant ses séances d'anglais. Elle ajoute d'ailleurs que lorsqu'elle a été intervenante en anglais l'année où elle préparait le concours, le jeu était déjà au cœur des pratiques. E enseigne dans une classe de CP dédoublée comptabilisant douze élèves. L'école se situe en REP+.

### **1.5. Enseignante E et sa classe**

E exerce depuis 2007, depuis quatre ans dans cette école, et a depuis l'an dernier une classe de GS-CE2 par soucis d'effectifs. L'orientation vers cet emploi s'est faite naturellement dans la mesure où c'est toujours quelque chose que l'enseignante a eu envie de faire. Cette dernière atteste ne pas se sentir en difficulté vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais étant donné qu'elle prend plaisir à titre personnel à parler cette langue. Elle ajoute d'ailleurs avoir fréquemment fait des échanges de service dans les écoles où ses collègues se sentaient moins à l'aise avec l'anglais. L'enseignante assure utiliser le jeu dans toutes les matières, mais déclare toutefois qu'au début de sa carrière, c'est l'anglais qui s'est révélé le plus propice à enseigner sous forme de jeu. L'anglais apparaît ainsi comme étant la première discipline à avoir intégré le jeu, pratique qui s'est ensuite étendue aux autres matières. Celle-ci soutient son propos en soulignant

que l'anglais s'y prête très bien et que, dans le même sens, même les méthodes éditées pour l'enseignement de l'anglais proposent une diversité de jeux à faire en classe. L'enseignante avoue l'utiliser depuis toujours et ne pas avoir eu de réflexion préalable sur son usage en classe, ajoutant d'ailleurs qu'elle ne voit pas d'autres façons de faire de l'anglais. Elle affirme y avoir notamment recours en mathématiques, le jeu étant de plus inclus dans la méthode MHM, ce qui lui permet d'avoir d'autres idées de jeux pensées par cette méthode. Elle ajoute aussi qu'en étude de la langue, il est envisageable de faire des jeux de révision en conjugaison, en grammaire ou encore en lexique. E a une classe à double niveau comprenant douze GS et huit CE2. L'école se situe à la campagne, dans une commune où le niveau socio-économique des habitants est relativement élevé.

## **2. Analyse thématique des entretiens**

### ***2.1. Définition du jeu par les enseignantes***

Comme l'indique Jacques Henriot, le jeu est un terme complexe à définir, revêtant de multiples significations. D'ailleurs, deux des enseignantes interrogées ont eu besoin d'un temps de réflexion avant de pouvoir mettre des mots sur ce terme. Elles m'ont en effet avoué qu'il s'agissait d'une question qui n'était pas évidente : « Bonne question... Très bonne question ! Qu'est-ce que le jeu... Euh bah bonne question, j'avoue que là je... je sèche un peu... » (C) (86, 40-41), « Ça c'est dur comme question ! » (E) (100, 78).

Toutefois, nous pouvons relever que toutes considèrent le jeu comme étant un outil d'enseignement/apprentissage, en lui attribuant cependant des statuts qui varient légèrement. Pour D, il s'agit d'une « variable didactique » (93, 78), d'une « forme de pédagogie » (93, 78-79), « un bon moyen d'introduction de quelques notions un peu complexes » (93, 79-80). En effet, lors de la séance observée, D introduit le lexique du matériel scolaire à l'aide d'une activité, qui devient, à terme pour les élèves un jeu de réactivité consistant à mettre ses mains derrière son dos et à prendre le plus rapidement possible sur sa table l'objet prononcé. Pour B, le jeu « n'est qu'un support d'enseignement » (80, 91), « un prétexte » (81, 124), « un palier » (80, 85). E va dans le même sens, en considérant le jeu comme « un moyen détourné d'apprendre des choses sans donner l'impression de le faire » (100, 84-86), ou encore comme quelque chose de « moins formel » (100, 81). B la rejoint en insistant sur cet aspect du jeu à deux reprises : selon elle, jouer permet de « travailler la langue sans qu'ils (les élèves) aient l'impression de travailler » (78, 56), de « travailler sans s'en rendre compte » (79, 82). Cela amène d'ailleurs Gilles Brougère à s'interroger sur l'utilisation du jeu en classe étant donné que

celui-ci répond davantage à des fins d'apprentissage, perdant ainsi ses principales caractéristiques. Le plaisir que procure le jeu rend le travail moins contraignant et donne ainsi l'impression aux élèves de fournir peu d'efforts.

La dimension ludique du jeu intervient plusieurs fois : « Je pense que le jeu est une manière ludique d'apprendre » (A) (70, 35), « Je trouve que c'est beaucoup plus ludique pour les enfants » (C) (86, 25-26). Cet adjectif, employé à plusieurs reprises par les enseignantes, permet en effet de désigner des activités de l'ordre de l'amusement.

La plupart des enseignantes s'accordent sur le fait que le jeu est un levier facilitant la mémorisation. En effet, A remarque que « les enfants mémorisent deux fois plus vite que si on leur demande d'apprendre par cœur » (70, 37). E, quant à elle, ajoute que le jeu permet à ceux « qui ont une mémoire des gestes de mémoriser mieux » (101, 100). C'est ce qu'affirme également Joëlle Aden, qui, dans son article, mentionne que la gestuelle en situation facilite la mémorisation des éléments linguistiques, précisant qu'à partir d'une action réalisée, les élèves auront plus de facilité pour y associer le terme correspondant. C constate qu'ils « apprennent plus facilement » (86, 27) et D agrmente cela en affirmant qu'il s'agit d' « une bonne manière de leur faire mémoriser, et d'autant plus jusqu'au cycle 2 » (91, 16-17). D a de même utilisé essentiellement la gestuelle pour faire mémoriser à sa classe le vocabulaire du matériel scolaire et la comptine. Le jeu, faisant partie intégrante de l'univers des enfants, est une « bonne manière d'accrocher leur attention » (91, 16-17), « de les intéresser » (D) (93, 80), de les « rendre actifs » (E) (101, 95), dans la mesure où il « rend plus vivant » (B) (81, 130).

Si A considère le jeu comme permettant également de mieux percevoir, de manière individuelle, les réussites ou difficultés des élèves dans la prononciation, E en revanche indique que lorsque le jeu est collectif, il ne permet pas de cibler les réussites individuelles de chacun. J'ai d'ailleurs pu constater que A, à la fin du second jeu, a fait répéter individuellement les élèves qui avaient commis une erreur.

Nous pouvons remarquer que A et C accordent une importance à l'aspect matériel du jeu. En effet, A estime qu'il s'agit d'un jeu à partir du moment où il y a une carte, des pions et une règle. C affirme de la même manière que les autres matières ont davantage la forme d'un jeu étant donné que les élèves « ont des dés à lancer, (...) des cartes à tirer » (86, 43).

Les enseignantes s'accordent à souligner la valence émotionnelle positive du jeu caractérisé par C comme « quelque chose de plaisant » (86, 42). Comme le signalent plusieurs interviewées, le jeu est source de plaisir non seulement pour les élèves mais aussi pour les



enseignants : « pour l'enseignant, c'est aussi un moyen agréable » (D) (93, 85), « c'est vraiment quelque chose qui me plaît bien dans toutes les disciplines » (E) (102, 147-148). D'ailleurs, selon Nicole De Grandmont, le plaisir est un des trois grands principes inhérents au jeu ludique, faisant émerger chez le sujet une sensation de bien-être.

Pour A, le jeu est antonyme de tout ce que notre système scolaire conserve de négatif : « les enfants n'ont pas l'impression d'être jugés, d'être stigmatisés, d'avoir bon ou de ne pas avoir bon » (74, 152-153), il est également un « moyen d'identifier plus rapidement l'élève qui a des difficultés dans la mémorisation des mots, mais sans le pointer du doigt » (71, 54-55). D'ailleurs, il s'agit pour elle-même d'une approche qui ne la « met pas en difficulté » (70, 41) par rapport à ses élèves. C'est pourquoi, elle confie privilégier des supports qui lui permettent de « ne pas stresser » (70, 42-43).

## **2.2. Types de jeux pratiqués et leurs finalités**

Il existe une multitude de jeux envisageables en classe. Cependant, tous n'ont pas les mêmes objectifs et se doivent de tenir compte des différents stades de développement de l'enfant. Nous pouvons noter que toutes les enseignantes interrogées ont recours au jeu pédagogique afin de conduire les élèves à mémoriser une nouveauté, à renforcer ce qu'ils commencent à connaître ou encore à réinvestir ce qu'ils savent déjà. Nous détaillerons pour chaque classe le(s) activité(s) proposée(s), que nous mettrons ensuite en lien avec les critères définis par Gilles Brougère afin de déterminer si celles-ci relèvent ou non du jeu.

### *2.2.1. Jeu(x) dans la classe de l'enseignante A*

La séance d'anglais observée dans une classe de CE1 correspondait à la troisième séance de la séquence portant sur les animaux et les couleurs, séquence basée sur l'album « Brown Bear Brown Bear, What do you see ? ». Le jeu a été précédé d'une phase de rituels ainsi que d'une phase de rebrassage collectif du vocabulaire portant sur les animaux et les couleurs. Durant la phase de rituels, chaque élève a répondu à la question suivante : « *How are you ?* », puis l'a posée à son camarade assis à côté de lui. De plus, l'enseignante a profité que ce soit l'anniversaire d'un élève pour réinvestir la question portant sur l'âge ainsi que pour leur faire écouter puis chanter la chanson intitulée « *How old are you ?* ».

Nous allons maintenant nous attarder sur les deux activités proposées. Pour la première, l'enseignante a commencé par distribuer au coin regroupement une carte A ou B à chaque élève

(Cf. Annexe 4) et des pions, puis elle a formé des binômes. Pour expliquer le but du jeu, elle a pris un exemple. Un élève a une carte A et l'autre une carte B. L'élève qui a la carte A prononce en anglais le nom d'un animal présent sur la carte de son camarade. Celui-ci doit prendre un pion et le mettre sur l'animal correspondant et inversement, c'est l'élève qui a la carte B qui dit ensuite un animal à son camarade. Si l'un des deux élèves ne sait plus de quel animal il s'agit, son partenaire lui dit en français, il n'a donc pas gagné son pion et le place sur le côté. La partie est terminée lorsque les élèves n'ont plus de pions à poser sur leur carte. Celui qui a le plus de pions sur sa carte à la fin du temps imparti, fixé à trois minutes, a gagné. Puis chaque binôme échange sa carte. Nous pouvons identifier dans cette activité plusieurs éléments relevant du jeu. Pour cela, référons-nous aux critères de Gilles Brougère, exposés précédemment dans le cadre théorique. Nous pouvons relever que cette activité correspond à quatre de ces critères :

- La présence d'une décision : C'est à chaque joueur de choisir l'ordre dans lequel il nommera les cartes de son partenaire.
- La présence d'une règle : La règle a été formulée en amont par l'enseignante, il s'agit d'un jeu à règles.
- L'absence de conséquences : Du point de vue de l'enfant-joueur, le jeu n'a pas de conséquences, bien que nous attendons, du point de vue pédagogique, des conséquences d'ordre cognitif.
- L'incertitude : Nous ne pouvons déterminer à l'avance qui sera le gagnant.

Ce qui est intéressant, c'est que c'est l'enseignante qui a inventé ce jeu : les règles sont assez proches d'un Bingo, mais ce n'est quand même pas un Bingo : « je ne sais pas si je devrais dire ça un loto ou un bingo parce qu'il fallait regarder sur la carte de l'autre ce qu'il avait et je... je n'arrive pas à... » (72, 93-94). En imaginant des jeux, A fait preuve de créativité en s'adaptant à ses élèves, à leurs besoins. D'ailleurs, elle évoque la nécessité d'inventer parfois des jeux : « si je ne trouve pas le jeu adapté je crée le jeu » (72, 88-89). La prise en compte des besoins des élèves permettra entre autres de leur proposer une activité appropriée, suscitant motivation et engagement dans l'action.

En revanche, toujours en nous appuyant sur les critères de Brougère, nous pouvons constater qu'aucun d'entre eux ne figurent dans la seconde activité proposée. Celle-ci ne peut donc être considérée comme un jeu. Il s'agit plutôt d'un exercice de compréhension. L'enseignante a distribué une feuille avec des animaux et des cases vides numérotées de 1 à 9

en-dessous. La consigne donnée était la suivante : « *Si je dis « The number 1 is a sheep », vous allez devoir prendre l'image du mouton et la placer sur la case n°1* ». Les numéros étaient annoncés dans l'ordre (1, 2, 3...) et les animaux étaient associés aux numéros de façon aléatoire. Afin de clarifier la tâche à effectuer, l'enseignante a pris un premier exemple. Une fois toutes les images placées, les élèves pouvaient les coller. S'en est suivie une correction collective. Les élèves qui s'étaient trompés devaient écrire le bon numéro sur l'image (Cf. Annexe 5). Cependant l'enseignante considère cette activité comme relevant du jeu en indiquant « c'était un jeu où l'on mettait dans l'ordre les animaux donnés oralement » (72, 91-92). Nous pouvons nous interroger sur les raisons conduisant l'enseignante à considérer cette activité comme telle. Le fait que celle-ci n'intervienne pas en indiquant à l'élève : « « Tu as bon », « Tu as faux » » (74, 136) peut être une des raisons. Dans le même sens, nous pouvons nous demander si les élèves perçoivent cette activité comme un jeu.

### 2.2.2. *Jeu(x) dans la classe de l'enseignante B*

La séance d'anglais observée s'est déroulée avec seize élèves de CM1, dont six venaient d'une autre classe. Les enseignants de toutes les classes de cette école font vingt minutes d'anglais par jour avec leurs élèves. Il s'agit d'une expérimentation permettant de vérifier si la pratique quotidienne de l'anglais est source de progrès chez ces derniers. Cette séance s'inscrivait à la fin de la séquence, l'évaluation étant prévue la semaine suivante. La séance d'anglais a débuté par des rituels se présentant sous forme de questions : « *How are you ?* », « *What is the date ?* » (The day ? The month ? The number ?), « *What is the weather like today ?* ».

Le jeu proposé ensuite était un jeu de réinvestissement, de nature pédagogique, amenant les élèves à renforcer ce qu'ils commençaient à connaître. En effet, ce jeu, proposé en fin de séquence, vient enrichir ce qui a été vu auparavant. Lors des séances antérieures, les élèves ont travaillé à l'écrit sur les différentes questions à poser afin de connaître la nationalité, le pays d'origine ou encore le lieu de résidence d'un individu. Par exemple, des phrases leur étaient proposées, ils devaient retrouver soit la question, soit la réponse correspondantes puis écrire un dialogue alternant les questions et les réponses. Avant de démarrer le jeu, l'enseignante a fait un rappel des questions à poser permettant d'avoir des informations sur l'identité de son camarade : « *What's your nationality ?* », « *Where are you from ?* », « *Where do you live ?* ». Puis elle a distribué à chaque élève une carte comportant différents renseignements (Cf. Annexe 6). Les élèves devaient se déplacer dans la classe afin d'aller interroger leurs camarades pour

retrouver leur sosie. Le premier binôme formé remportait la partie. Le jeu du sosie proposé par l'enseignante correspond à tous les critères de Brougère :

- Le second degré : Les enfants-joueurs confèrent une autre signification au jeu. En effet, les informations indiquées sur leur carte ne correspondent pas à leur vraie identité.
- La présence d'une décision : Les élèves décident ou non d'entrer dans le jeu, il n'y a pas de jeu sous contrainte.
- La règle : La règle a été explicitée en amont par l'enseignante.
- L'absence de conséquences : Si l'élève s'investit dans le jeu c'est pour l'intérêt qu'il procure, c'est la motivation intrinsèque qui intervient ici.
- L'incertitude : Le jeu est incertain, les élèves ne sachant pas à l'avance qui est leur sosie.

Il s'agit d'un jeu de rôle. Nous pouvons noter que les enseignants mettent ce type de jeu en place plus rarement que les jeux à règles. Or les jeux de rôle sont des expériences de socialisation et d'apprentissages forts, permettant notamment de développer l'invention et la créativité des élèves. De plus, ce type de jeu offre aux élèves la possibilité d'apprendre en s'entraînant de façon divertissante.

### 2.2.3. *Jeu(x) dans la classe de l'enseignante C*

La séance d'anglais observée, durant laquelle vingt-neuf élèves de CM1-CM2 étaient présents correspondait à la troisième séance de la séquence. Etant donné que tous les élèves n'étaient pas là en raison d'un voyage scolaire, l'enseignante a préféré faire une séance de révision. La séance a débuté par l'écoute d'une chanson, que les élèves ont ensuite chantée tous ensemble. Puis l'enseignante a projeté grâce au TBI une vidéo permettant d'introduire une nouvelle question : « *Who is your favourite singer ?* ».

La première activité s'intitulant « *What's missing ?* » consistait à réviser les instruments de musique et donc à réactiver les acquis des élèves. Un élève venait au tableau, demandait à ses camarades de fermer les yeux et cachait un instrument de musique de son choix en déplaçant sur le tableau interactif un carré grisé, puis posait la question suivante : « *What's missing ?* » et désignait un élève qui levait la main. Celui-ci répondait par « *It's a...* ». L'élève qui avait posé

la question cliquait sur le bouton « lecture » en-dessous pour vérifier si c'était la bonne réponse. L'élève qui avait été interrogé venait ensuite à son tour au tableau. Cette activité relève du jeu. En effet, celle-ci répond à quatre des critères énoncés par Brougère :

- La présence d'une décision : L'enfant-joueur cache au tableau l'instrument de musique de son choix.
- La présence d'une règle : La règle est inhérente au jeu.
- L'absence de conséquences : Le jeu n'a pas d'autres conséquences que lui-même, l'élève s'investit dans le jeu pour l'intérêt qu'il procure et non pour une raison extérieure.
- L'incertitude : En répétant un certain nombre de fois le jeu, le résultat sera à chaque fois différent, en effet ce ne sera pas toujours le même instrument qui sera caché.

A contrario, la deuxième activité « *Who is your favourite singer ?* » ne peut être caractérisée comme étant un jeu. Néanmoins, l'enseignante la considère comme tel en affirmant « et puis après les questions, c'était plus un jeu de rôle » (87, 56-57). Nous pouvons nous questionner sur les raisons qui amènent l'enseignante à penser ceci. Est-ce dû au fait que les déplacements dans la classe soient autorisés ou bien parce que cette activité se déroule en langue vivante étrangère ?

#### 2.2.4. *Jeu(x) dans la classe de l'enseignante D*

J'ai pu observer une séance d'anglais dans une classe de CP dédoublée, dans laquelle neuf élèves étaient présents. Contrairement à ses collègues, D a proposé un jeu à sa classe afin de leur faire acquérir de nouveaux mots de vocabulaire portant sur le matériel scolaire. L'enseignante effectue des rituels en anglais chaque matin (nombre d'absents, date, météo). Elle utilise exclusivement l'anglais pour s'adresser aux élèves afin de les immerger dans un bain langagier et se refuse également de traduire les consignes en français. D'ailleurs, celle-ci déclare : « je ne me réduis pas dans mon parler à moi, j'adapte bien évidemment, j'essaie de ne pas parler aussi vite, mais je ne fais pas de l'anglais trop facile » (93, 88-70). D a commencé par poser la question : « *How are you ?* » à chaque élève. Puis, par l'intermédiaire de la mascotte Hello Kitty, un élève a posé la question : « *How old are you ?* » à un camarade de son choix. Il le désignait en lui lançant la mascotte, celui-ci répondait et posait à son tour la question à un autre élève.

L'enseignante a introduit ensuite la nouvelle notion en posant la question suivante : « *What do I have in my hands ?* ». Elle montrait l'objet et disait le mot en même temps, puis reposait la question : « *What is this ?* ». Elle a interrogé les élèves qui levaient le doigt et a refait rapidement un rebrassage. Avant de démarrer l'activité, D a demandé aux élèves de mettre sur leur table une gomme, un stylo, un crayon, une colle et des ciseaux. Elle a présenté aux élèves la règle du jeu de la manière suivante : « *Put your hands on your back and when I say pick up your pencil, you take it* ». Elle a montré un premier exemple afin de s'assurer de la compréhension de la règle par l'ensemble des élèves.

L'activité proposée n'est pas un jeu au départ : prendre dans ses mains l'objet dont on entend le nom est un exercice de compréhension orale. Mais très vite cette activité devient un jeu car les enfants lui trouvent spontanément une règle : qui sera le premier à montrer l'objet nommé par la maîtresse ? Nous pouvons ainsi établir un lien avec le troisième critère énoncé par Brougère, la règle étant introduite au cours du jeu par les élèves. De la même manière, cela renforce la perception de contrôlabilité de la tâche. L'élève, en ayant la sensation qu'il exerce un certain contrôle sur le déroulement du jeu, verra sa motivation accrue. L'évolution continue quand il devient clair que les deux consignes principales (« *take your pen* » et « *take your pencil* ») font partie d'une comptine. Celle-ci s'articulait ainsi : « *Pick your pencil, pick your pen. put them down and do it again !* ». Le fait de manipuler les objets n'est donc plus seulement une manifestation de la compréhension mais une façon de mimer la comptine. La manipulation constitue d'ailleurs une dimension essentielle du jeu durant la petite enfance. Il s'agit d'une activité très proche de ce que Piaget définit comme jeu-exercice. En effet, nous retrouvons ici la composante sensori-motrice : le mime, mais aussi verbale. Cependant, même le fait de répéter la comptine possède un aspect sensori-moteur, celui d'habituer son appareil laryngo-buccal à produire les sonorités d'une langue étrangère. Comme le mentionne Jean Piaget, les jeux sensori-moteurs permettent de développer chez le jeune enfant des habiletés à la fois sensorielles, motrices et psychiques. Trois autres critères énoncés par Brougère sont également présents, à savoir :

- La présence d'une décision : L'élève décide ou non d'entrer dans l'activité, qui, à terme est devenue un jeu de rapidité.
- L'absence de conséquences : L'élève s'investit dans le jeu pour ce qu'il est, sans rien attendre en retour.
- L'incertitude : La fin de chaque partie est différente.

D, même si elle n'a eu recours qu'à un type de jeu durant sa séance, donne son avis sur les différentes utilisations possibles de celui-ci. Elle déclare ne pas appliquer les jeux à règles en langues en raison d'un nombre important de consignes, entraînant rapidement une « surcharge cognitive » (94, 97) chez les élèves. Elle atteste cependant avoir recours aux jeux de rôle et aux jeux symboliques. En ce qui concerne les jeux d'exercices, elle est pour leur utilisation mais qu'à compter du cycle 3.

#### 2.2.5. *Jeu(x) dans la classe de l'enseignante E*

J'ai eu l'occasion d'assister à une séance d'anglais avec douze élèves de Grande Section. Cette classe participe également à l'expérimentation détaillée précédemment. La séance s'est déroulée au coin regroupement. L'utilisation de la mascotte « Georges » permet d'indiquer aux élèves qu'à partir de maintenant on doit utiliser l'anglais si l'on souhaite prendre la parole. La classe lui dit « bonjour » au début puis « au revoir » pour marquer la fin du temps d'anglais. La séance a débuté par un rituel. Les élèves ont formé un cercle et l'enseignante a posé la question suivante : « *What's your name ?* » à un élève, celui-ci répondait et posait la question au camarade assis à côté de lui.

La première activité était le Bingo. L'enseignante a distribué à chaque élève quatre cartes représentant les personnages de l'album « Goodnight Gorilla », album qui avait déjà été travaillé en classe (Cf. Annexe 7). L'enseignante dit : « *In my zoo, there is...* », si l'élève avait le personnage correspondant sur une de ses cartes, il la montrait et la donnait à l'enseignante. Le vainqueur était le premier à ne plus avoir de cartes devant lui. Pour l'indiquer aux autres, il devait dire : « Bingo ! ». La première activité peut être assimilée à un jeu étant donné qu'il s'agissait d'être le plus réactif possible par rapport à un mot entendu, mettant ainsi les élèves en compétition. Cependant, dans le bingo, il ne suffit pas de devancer les autres en affichant sa carte. Pour gagner, il faut de même avoir une certaine combinaison de cartes, ce qui est dû au hasard. Nous pouvons faire référence au cinquième critère de Brougère, à savoir l'incertitude. Trois autres critères sont également présents :

- La présence d'une décision : Les élèves décident ou non d'entrer dans le jeu.
- La règle : La règle est inhérente au jeu, elle a été définie par l'enseignante.
- L'absence de conséquences : L'élève s'implique dans le jeu sans rien attendre en retour.

La seconde activité permettait de réinvestir les prépositions de lieu. La classe était divisée en deux groupes : le groupe des éléphants et le groupe des hippopotames. L'enseignante a installé au préalable une table, une chaise et une boîte. Le groupe des éléphants est sorti de la classe et les cinq élèves restant se sont placés autour du mobilier installé. Dès qu'un élève se plaçait, l'enseignante posait la question : « *Where is L ?* », les autres répondaient par exemple : « *L is on the table* ». Une fois que tous les élèves s'étaient placés, l'enseignante les a pris en photo. Elle a fait entrer le deuxième groupe et leur a montré la photo qu'elle avait prise. Elle posa la question suivante : « *What do you see ?* », un élève répondait selon ce qu'il observait sur la photo : « *L is on the table* », puis L est allée se placer par rapport à la réponse donnée. A la fin, on vérifiait la position de chacun en orientant correctement la photo prise. Puis il y avait une rotation des groupes. La seconde activité était davantage une activité de coopération dans la mesure où si un élève ne se souvenait pas des mots nécessaires pour formuler une phrase, un autre lui venait en aide, amenant ainsi chaque groupe à reconstituer les positionnements de leurs camarades. J'ai pu remarquer que les enfants appréciaient cette activité qui rappelle un puzzle, la photo servant de modèle et le réel (le groupe et les objets) de « pièces ». C'est un puzzle à la fois visuel et verbal : pour que l'image soit reconstituée, il ne s'agit pas tant de faire preuve d'acuité visuelle que de trouver les mots appropriés et en composer une phrase. Cette activité multisensorielle est un exemple de créativité enseignante. Cette dernière partage d'ailleurs qu'elle ne trouve pas toujours de jeu adapté à ses objectifs, qu'« il y a des fois où c'est difficile » (90, 237).

### **2.3. *Le jeu comme levier contre certains blocages***

L'usage du jeu en classe s'avère bénéfique car il crée chez les apprenants un besoin et un désir de maîtriser la langue, permettant entre autres de lever certains blocages. L'ensemble des enseignantes interviewées sont unanimes sur le fait que le jeu facilite amplement la prise de parole en anglais. Le Bulletin Officiel de 2015 recommande d'ailleurs que « *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* ». E indique qu'« il y a tout un tas de choses qui se jouent sur la communication orale » (99, 50-51), et notamment « prendre la parole en groupe » (99, 50). A constate qu'en utilisant le jeu dans ses séances d'anglais, les élèves « osent parler même s'ils n'ont pas forcément le bon accent » (69, 16-17).

Le jeu évince également tout jugement de valeur dans la mesure où « il n'y a pas d'intervention non plus : « Tu as bon », « Tu as faux » » (A) (74, 136). L'enseignante de CP confie d'ailleurs que le jeu permet de « franchir la barrière de la langue » (93, 91), qu'il sert «



de tremplin, de levier » (94, 94) dans l'apprentissage d'une langue différente de la sienne. En effet, comme le souligne D, la prise de parole est perçue de manière générale comme une prise de risque, pouvant être « handicapante, même terrifiante pour certains » (96, 167). Par conséquent, comme le montre D, cette peur peut se trouver renforcée dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « dans une langue vivante je pense que ça renforce ou justement ça désinhibe, il faut savoir trouver chez chacun ce qui va correspondre, mais il faut les observer pour ça » (96, 167-169). Le jeu est donc un moyen de « dédramatiser un peu les apprentissages qui peuvent être parfois stressants pour des enfants » (E) (103, 168-169). Cette idée est reprise également par D qui affirme qu'il est nécessaire de dédramatiser la peur de prendre la parole et qu'il faut au contraire « tous les faire parler » (96, 164). Celle-ci certifie d'ailleurs que le jeu « est UNE des façons les plus efficaces de favoriser la prise de parole » (96, 180-181). Elle caractérise l'enseignement/apprentissage de l'anglais comme étant lui-même un jeu « parce qu'on ne parle pas sa langue maternelle, on est un autre personnage, on est un peu dans le théâtre, on est un peu dans la comédie, on est un peu dans tout ça » (D) (96, 159-160). Jeu qui conduit à une certaine prise de liberté, grâce auquel « on peut se permettre des choses » (D) (96, 160-161).

Bien que le jeu va permettre d'apprendre de nouvelles choses, E témoigne qu'il est synonyme de bon moment pour les élèves, réduisant ainsi cet état de stress et de vigilance fréquent chez ces derniers. B ajoute notamment que le jeu est un moyen de faire participer les élèves réservés, qui ont du mal à prendre la parole spontanément : « ils y vont beaucoup plus volontiers, sans réticence en fait » (82, 142), « il y a des élèves qui si on ne faisait pas sous cette forme-là n'oseraient jamais participer euh ou seraient passifs en classe et ils sont obligés et même les élèves les plus timides y vont » (80, 93-95). En effet, comme le souligne Susan Halliwell, la pratique orale peut s'avérer complexe pour les élèves réticents à prendre la parole en classe, ce qui se trouve d'autant plus renforcé lorsqu'il s'agit d'une langue différente de sa langue maternelle.

J'ai notamment pu remarquer, grâce à mon observation, que le jeu sur les sosies avait dédramatisé chez les élèves de CM1 la peur de parler anglais. Le mode de regroupement, c'est-à-dire le fait que ce soit en binômes et non devant toute la classe y a également fortement contribué. En effet, ce mode de regroupement encourage davantage les élèves à prendre la parole et à échanger avec leurs camarades ou avec l'enseignant. Cela permet entre autres d'augmenter le temps de parole et l'autonomie de chacun d'entre eux.

J'ai également pu remarquer que D, en utilisant fréquemment le langage par corps durant sa séance, et plus particulièrement lors de la récitation de la comptine, amenait ses élèves à prendre la parole plus facilement. Ceux-ci, sans consignes préalables de la part de l'enseignante, se sont mis à la mimer puis à la chantonner. De plus, en utilisant le jeu en classe, les élèves ne sont pas dans la passivité, « ils sont partie prenante » (B) (80, 93), et font des efforts : « ils essaient vraiment, même quand ils ont du mal » (A) (74, 144-145).

#### **2.4. *Le jeu comme source de motivation***

Le jeu, faisant partie intégrante de l'univers des enfants, il devient de ce fait un puissant facteur de motivation. D'ailleurs, l'ensemble des enseignantes sont unanimes pour affirmer cela : « je pense vraiment que c'est une source de motivation » (A) (74, 155-156), « Les enfants sont plus motivés » (C) (87, 67), « C'est un bon levier pour les motiver » (D) (96, 178).

Le plaisir engendré par le jeu permet de minimiser les efforts fournis par les élèves, rendant ainsi le travail moins contraignant. Nous retrouvons cette idée dans les propos de C : « Ils ne se rendent pas compte qu'ils travaillent et qu'ils apprennent des choses » (87, 67-68). B la rejoint en déclarant : « Les enfants travaillent sans s'en rendre compte » (79, 82).

Grâce au jeu, le travail apparaît également comme plus ludique, est perçu comme « plus plaisant » pour les élèves : « Je trouve que c'est beaucoup plus ludique » (C) (86, 25-26), « Le fait d'avoir des petits jeux permet de rendre ça un peu plus ludique donc euh ils y vont avec enthousiasme, (...), parce que c'est un moment plaisant pour eux » (E) (104, 204-206). J'ai entre autres pu constater cet enthousiasme lors du jeu sur les sosies réalisé avec les élèves de CM1. Ces derniers ont manifesté leur engouement à la fin de la partie en déclarant : « J'adore ce jeu ! » ; « ça c'est le jeu du moment ! ». J'ai d'ailleurs pu relever leur déception à la fin de la séance d'anglais : « Oh dommage c'est trop bien l'anglais ! ».

L'investissement des élèves, leur participation dans le jeu émanent également du côté compétitif que celui-ci revêt. C'est ce qu'affirme E : « Assez investis parce qu'ils ont quand même cette envie de gagner, donc il y a ce côté compétition qui fait qu'ils essaient de participer » (106, 278-280). Il importe toutefois de rester vigilant quant à l'instauration d'un climat compétitif au sein de la classe, car celui-ci peut nuire à la motivation des élèves si les meilleurs se retrouvent récompensés au détriment des autres. Par conséquent, c'est la motivation extrinsèque qui émergera. En effet, les élèves s'engageront dans l'activité, non pas pour l'intérêt que celle-ci procure en elle-même mais bien pour la récompense à laquelle elle est censée conduire.

La participation des élèves est de même accrue grâce au côté « loisir » de l'activité. En effet, une même tâche présentée sous une forme différente peut engendrer chez l'élève des dynamiques motivationnelles distinctes, c'est ce qu'énonce E : « d'avoir plus envie de participer parce qu'il y a un côté loisir, enfin une impression de loisir qu'il n'y a pas si on leur demande la même tâche sous une forme écrite par exemple » (107, 288-290). D envisage le jeu comme étant un « incontournable » (91, 15), et ce d'autant plus dans la découverte de la langue. Cette dernière atteste qu'il est une « bonne manière d'accrocher l'attention des enfants » (91, 16-17) et puis surtout « de les intéresser » (93, 80). Nous pouvons nous référer à l'une des sources motivationnelles énoncée par Rolland Viau, à savoir la perception de la valeur de l'activité. Si l'élève accorde de la valeur au jeu proposé c'est parce qu'il en perçoit l'intérêt, qu'il y attribue un sens, et qu'il éprouvera par conséquent du plaisir en s'y engageant. De même, l'élève s'engagera dans le jeu s'il en perçoit l'utilité, et plus particulièrement les avantages qu'il pourrait en tirer. Selon E, il est toujours possible de trouver un jeu, voire d'en créer un, même avec très peu de matériel, afin d' « accrocher l'oreille et l'attention des enfants » (95, 141-142).

J'ai notamment pu observer que les élèves de CP sont entrés avec plaisir dans le jeu proposé. Ils étaient tous très attentifs au mot qu'allait prononcer l'enseignante, d'ailleurs celle-ci confie : « Là je dirai qu'ils ont joué le jeu vraiment » (96, 174). Ainsi, nous pouvons affirmer, en reprenant les propos de Nicole De Grandmont, que le jeu, par son côté ludique, démystifie en quelque sorte l'effort d'apprendre. De même, lors de la comptine, ces derniers ont essayé de mimer et de chanter en même temps que l'enseignante. Nous pouvons relier cette observation à la perception que l'élève a de sa compétence pour accomplir une activité. Plus l'élève se sentira compétent et plus il s'engagera dans l'activité proposée. C'est pourquoi, les enseignants ont tout intérêt à faire prendre conscience à leurs élèves de leur niveau de compétence. De plus, en nous référant à la théorie du choix de De Vecchi, nous pouvons affirmer que la prise de décision conférée par le jeu s'avère être un critère essentiel favorisant la motivation de l'apprenant. De même, comme le stipulent Lieury et Fenouillet, la présence d'une règle, d'un but à atteindre constitue un levier important de motivation, celle-ci influant grandement sur l'attention et l'action du sujet.

## **2.5. Les interactions suscitées par le jeu**

Il s'avère nécessaire, comme le mentionne Susan Halliwell dans le premier chapitre de son ouvrage *Enseigner l'anglais à l'école primaire* (1995), de tirer parti de l'« instinct d'interaction et de communication » dont disposent les élèves étant donné que cet « instinct » est vecteur de motivation pour la pratique des langues vivantes. J'ai notamment pu observer

que la majorité des enseignantes tentaient d'exploiter ce besoin de parler des enfants, en mettant pour cela à leur disposition tous les moyens pour qu'ils puissent communiquer. A partage d'ailleurs que l'objectif durant l'un des jeux de la séance était de « les amener à communiquer » (73, 126). C'est pourquoi, dans le jeu, les élèves étaient répartis par binômes, l'un pouvant intervenir au cas où l'autre se serait trompé dans le nom de l'animal ou en cas d'oubli. Nous pouvons ainsi constater que celle-ci a privilégié « l'échange entre pairs et pas la maîtresse » (73, 111), le but étant « de remobiliser par pair » (72, 97). En effet, les échanges ne passaient pas par l'enseignante, celle-ci circulait uniquement dans les groupes afin d'écouter les propos échangés. A évoque d'ailleurs la difficulté rencontrée pour trouver des jeux d'échanges entre pairs comme étant une des limites du jeu.

Bien que pendant le jeu et l'activité de coopération, les élèves soient peu en interaction et que les échanges passent essentiellement par l'enseignante, E indique qu'elle a souvent recours aux jeux de pair, jeux facilitant les interactions dans la mesure où « c'est assez rassurant aussi de ne pas être tout seul et de pouvoir s'aider à deux, communiquer et ne pas se sentir complètement seul face à une consigne dans une langue qu'on ne maîtrise pas » (102, 124-126). C remarque d'ailleurs qu'en ayant recours au jeu, les élèves « parlent plus et donc du coup ils progressent plus vite » (88, 82). B insiste sur le fait que pendant le jeu des sosies, les élèves « étaient TOUS TOUS sans exception en situation de langage » (79, 59), qu'ils étaient « tous en interaction » (79, 61), activité langagière moins présente en situation frontale étant donné que lorsqu'un élève pose une question, un autre y répond et le reste de la classe écoute. Bien que les interactions en anglais soient intentionnelles, les élèves étaient amenés à interagir entre eux car ils avaient un but, celui de poser des questions pour retrouver leur sosie, réponse qu'ils ne connaissaient pas à l'avance. En effet, il s'avère peu pertinent de poser une question dont on connaît déjà la réponse, cela ayant notamment pour conséquence de faire émerger chez l'élève de l'ennui et du découragement. D'ailleurs, comme l'indique Colette Samson, apprendre une langue signifie avant tout l'acquérir en la manipulant, l'objectif principal étant la communication. Ainsi, nous pouvons en conclure que c'est le besoin d'interagir des élèves qui les engage dans une vraie situation de communication.

## **2.6. *Les limites du jeu***

Bien que l'entrée par le jeu demeure un outil efficace, il convient de réfléchir quant à ses éventuelles limites. Comme l'affirme B, le jeu n'est pas une fin en soi mais « qu'un support d'enseignement » (80, 91), qui exige donc « d'aller au-delà » (80, 91). A rejoint cette idée en supposant que ce qui a été abordé pendant le jeu se doit d'être remobilisé, réinvesti dans un

autre contexte afin de s'assurer de la bonne mémorisation par les élèves : « je pense qu'il faut replacer ça dans un autre contexte, pas seulement sous forme de jeu, mais pouvoir le réinvestir concrètement » (71, 65-66), « savoir réinvestir, remobiliser ce qu'on a appris dans un autre contexte » (71, 70-71). Il s'agira par exemple pour les élèves d'être capable de construire des phrases sur les animaux à partir d'un album autre que « Brown Bear Brown Bear, What do you see ? » étudié auparavant en classe. Il ne faut pas hésiter à demander aux élèves de réinvestir ce qui a été travaillé oralement ou dans un contexte spécifique car « sinon c'est jouer pour jouer et là il n'y a pas d'apprentissage » (A) (75, 175-176). B explicite les propos de A en affirmant que « quand on est dans le jeu, on a du mal après à développer les compétences » (80, 84-85). Le jeu doit être utilisé comme « un palier » (80, 85), c'est-à-dire qu'il nécessite, une fois que l'on en a fait le tour, à ce qu'on aille au-delà, en changeant de jeu ou bien en modifiant seulement les règles préalablement définies afin d'amener les élèves à « se surpasser » (B) (80, 87). Cela s'avère d'autant plus nécessaire dans la mesure où savoir parler une langue c'est avant tout être capable de faire face à différentes situations dans des contextes variés. En effet, il demeure plus pertinent de placer l'élève dans des situations authentiques plutôt que lui demander de reproduire et d'imiter des contenus. C considère qu'avec le jeu « on ne peut pas tout faire » (87, 71) et précise qu'« à un moment il doit y avoir une phase d'institutionnalisation » (87, 71-72). Selon elle, le jeu permettrait essentiellement de commencer une notion ou une activité avant de démarrer un exercice.

E émet une critique quant à la modalité collective du jeu, qui d'après elle, « ne permet pas de voir les compétences réelles et personnelles de chacun » (103, 181-182). Elle appuie son propos en affirmant qu'« il y a l'émulation du groupe qui fait qu'on réussit mais on n'arrive jamais à savoir quelle est la part de chaque enfant » (103, 182-183), « on n'arrive pas vraiment à définir quelles sont les compétences précises de chaque élève » (104, 192-193). B émet également un avis négatif quant à la modalité collective du jeu dans la mesure où « il y en a certains qui vont vraiment avoir envie de participer pour leur équipe et d'autres qui vont complètement se mettre en retrait, soit parce que les compétences ne sont pas encore solides et donc ils n'osent pas prendre la parole, soit parce que ce sont des enfants qui sont un peu dans cette attitude-là tout le temps, donc qui ne vont pas forcément s'investir dès que ce n'est pas quelque chose d'individuel » (107, 281-285).

L'agitation engendrée par le jeu est également mise en avant par E et C : « il y a le bruit aussi, l'agitation que ça crée, c'est toujours difficile de revenir à une séance plus calme après un jeu » (E) (103, 184-185), « ça engendre du bruit et donc c'est fatigant » (C) (86, 25). En

effet, l'enquête menée par les élèves dans la classe de C, par les nombreux déplacements que cela engendrait, a contraint l'enseignante à intervenir à plusieurs reprises. Il en est de même dans la classe de B, lors du jeu des sosies.

Nous pouvons noter la mise en évidence par la grande majorité des enseignantes de la difficulté à trouver un jeu approprié à leurs objectifs : « Pas toujours, pas toujours ! » (B) (80, 109), « il n'y a pas toujours de jeux qui correspondent » (D) (95, 138), « Bah non pas toujours, justement il y a des fois où c'est difficile » (E) (105, 237). Pour A, la difficulté réside dans la recherche de jeux favorisant les échanges entre élèves ainsi que la prise de parole devant le groupe classe. Lorsque celle-ci ne trouve pas de jeux adaptés, elle en crée : « si je ne trouve pas le jeu adapté je crée le jeu » (72, 88-89). D évoque de même la possibilité d'en créer un si besoin : « il y a toujours moyen d'en créer un, même avec trois fois rien » (95, 139-140). En revanche, pour E, la difficulté majeure, et plus particulièrement en maternelle, est de trouver des jeux où les notions ne sont « pas trop compliquées » (105, 238) ainsi que de trouver « un jeu physique » (105, 239) pouvant être pratiqué avec l'ensemble du groupe. C'est pourquoi cette dernière a préféré créer elle-même le jeu de coopération autour des prépositions de lieu, celle-ci permettant à la fois à toute la classe d'être active et de mobiliser des compétences sensori-motrices.

La limite concernant la mise en place du jeu est évoquée par D et B. En effet, le jeu demande une réflexion, une préparation préalable ainsi qu'une éventuelle évolution : « Ça suppose d'y réfléchir quand même à l'avance, de les préparer, de les tester et de les faire évoluer » (B) (80, 109-110), « il faut savoir les renouveler et euh à un moment donné quand on sent les enfants lassés par le jeu il faut l'enlever ou en mettre d'autres ou pas » (D) (94, 118-119). D pense que l'essentiel lorsque l'on met en place un jeu est d'être capable de « l'adapter » (93, 83), de « le faire évoluer » (93, 83-84) d'autant plus qu'elle affirme « que d'un simple jeu on peut évoluer de pleins de façons » (93, 84).

La réflexion quant à la durée de celui-ci est aussi soulignée par ces dernières : « on ne peut pas faire trop de séances sur un même jeu parce qu'après il n'y a plus d'intérêt » (B) (80, 87-88), « on est dans une répétition et l'enfant n'a plus de plaisir, et s'il n'y a plus de plaisir, il n'y a plus d'apprentissage, surtout en langues » (D) (94, 120-122). D ajoute d'ailleurs que pour limiter l'émergence chez les élèves d'une quelconque lassitude : « il ne faut pas que ça dure trop longtemps, surtout au niveau du temps, la gestion du temps c'est important » (94, 117-118). De la même manière, un jeu structuré, où peu de place est laissée à l'incertitude entraînera par conséquent de la lassitude chez les élèves.

D mentionne aussi l'importance de tenir compte du public que l'on a en face de soi car « parfois avec certaines classes le jeu n'est pas toujours... moins bien perçu » (93, 81-82). Cette dernière conclut en insistant sur la nécessité de déceler les limites du jeu afin d'éviter de se faire « piéger » (94, 120) lors de la mise en place de celui-ci. Toutefois, malgré la mise en évidence de ses limites, B estime que le jeu « a quand même beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients » (104, 188), justifiant ainsi la poursuite de son utilisation en classe.

## **V. Conclusions, limites, perspectives**

L'utilisation du jeu en classe, et plus spécifiquement en classe de langue, m'a semblé être une entrée intéressante à analyser dans la perspective de mon futur métier de professeure des écoles. Grâce aux recherches, aux observations et aux entretiens réalisés autour de la notion du jeu et plus particulièrement en me focalisant sur son impact en matière de motivation, j'ai pu apporter des réponses à mon questionnaire de départ. Enseigner l'anglais à l'école signifie avant tout faire naître chez l'enfant, dès son plus jeune âge, le plaisir de communiquer dans cette langue en lui proposant des situations d'apprentissage tout aussi vivantes que variées. En partant du principe que le jeu est au cœur de l'univers de l'enfant, il est d'autant plus intéressant à utiliser en classe dans la mesure où il crée chez celui-ci un besoin et un désir d'apprendre. Il constitue par conséquent une source puissante de motivation, facilitant ainsi l'apprentissage d'une langue vivante. Nous pouvons en effet souligner l'efficacité de cet outil. D'une part par l'enthousiasme qu'il conditionne chez les élèves, et notamment par l'implication accrue de ces derniers dans l'activité. Ce constat me permet ainsi de valider ma première hypothèse : « L'apprentissage d'une langue par le biais d'activités ludiques conditionne l'enthousiasme et la motivation des élèves ». Cet outil se révèle également efficace par son côté interactif. Etant un important vecteur de communication, il permet aux élèves de s'exprimer et d'échanger entre eux avec moins d'appréhension, leur offrant notamment la possibilité d'être de vrais acteurs de leurs apprentissages lorsque ceux-ci sont mis en situation. Ce qui me conduit à valider ma dernière hypothèse : « Le jeu crée un contexte interactif facilitant la communication entre les élèves ». Le jeu est aussi un outil permettant de lever certains blocages chez les élèves, blocages essentiellement langagiers, et qui sont d'autant plus fréquents dans l'apprentissage d'une langue différente de sa langue maternelle. Par conséquent, cela confirme ma deuxième hypothèse : « A travers le caractère ludique du jeu, les élèves rentrent plus facilement dans la tâche ».

Toutefois, bien que le jeu présente de nombreux avantages, il convient de ne pas perdre de vue ses éventuelles limites. En plus des limites évoquées par les enseignantes interviewées,

et en m'appuyant sur les séances observées, nous pouvons regretter que le jeu n'offre pas davantage de situations authentiques de communication, les interactions s'effectuant fréquemment selon un schéma répétitif. C'est pourquoi, il se révèle nécessaire d'annexer au jeu d'autres supports tels que les comptines, les albums, les chansons...

A la suite de cette étude, nous pouvons en conclure que plaisir et travail ne sont pas deux notions antagoniques, mais que le jeu, dans la mesure où il est utilisé à bon escient, peut être un outil conduisant au travail.

Nous allons maintenant nous attarder sur les difficultés auxquelles j'ai pu être confrontées lors du recueil de mes données. Tout d'abord, lors de mes observations en classe, il m'a semblé difficile de renseigner l'intégralité de ma grille d'observation, et en particulier l'observable portant sur les interactions dans la mesure où celles-ci étaient difficilement perceptibles. De plus, de nombreuses questions relatives aux interactions allaient dans le même sens. De la même manière, étant donné que je ne connaissais pas la classe, certains critères présents dans la grille d'observation ne pouvaient être renseignés qu'après avoir pu échanger avec l'enseignante. C'est pourquoi, je les supprimerai de celle-ci et les ajouterai sous forme de questions dans le guide d'entretien. De ce fait, ma grille sera plus fluide et mon observation s'en trouvera facilitée. Le fait que les entretiens se déroulent dans la grande majorité des cas directement après la séance d'anglais a pu engendrer quelques limites. Bien qu'une enseignante ait prévu du travail en autonomie pour les élèves, nous étions fréquemment interrompues par ces derniers lors de notre échange. Il s'avérait ainsi difficile par la suite de reprendre le fil de notre discussion. Lors d'un autre entretien, les élèves disposaient d'un temps libre, ce qui a rendu la retranscription de celui-ci fructueuse en raison d'un « brouhaha » continu. C'est pourquoi, si cela était à refaire, j'envisagerais, dans la mesure du possible et en accord avec l'enseignant, de mener les entretiens hors du temps de classe. Toutefois, j'ai pu constater que le fait de réaliser les entretiens pendant le temps de récréation constituait également une limite d'ordre temporelle. En effet, les enseignantes ne s'engageaient pas à développer certaines réponses compte tenu du peu de temps dont elles disposaient.

En ce qui concerne l'analyse des données récoltées, il m'a paru difficile de faire correspondre les propos des enseignantes m'indiquant dans leur(s) activité(s) les éléments qui relevaient du jeu avec les critères élaborés par Gilles Brougère. En effet, ce qui peut être caractérisé par les enseignantes comme relevant du jeu ne rejoint pas toujours les critères émis par ce dernier. Certaines d'entre elles peuvent qualifier de « jeu » une activité qui n'en relève pas. Afin d'obtenir des données plus fines et aller plus loin dans mon analyse, j'apporterai



quelques modifications à mon cadre méthodologique. Je pourrais notamment envisager de recueillir le ressenti des élèves sur l'activité à laquelle ils viennent de participer, et plus particulièrement sur ce qui les a motivés. Pour cela, j'élaborerais un nouveau guide d'entretien. De plus, afin de faciliter mon observation et collecter des informations plus précises, je définirais au préalable des critères spécifiques me permettant d'observer un groupe d'élèves particulier.

En tant que future enseignante, cette recherche m'a amené à prendre conscience qu'à partir du moment où l'on propose un support d'enseignement aux élèves, il importe de mener une réflexion quant à ses éventuelles limites et de toujours garder à l'esprit ses objectifs de départ. Ainsi, cette recherche m'a permis de réaliser que tout support d'enseignement demandait réflexion. En effet, j'ai pu constater que le jeu ne se suffisait pas à lui-même. Toutefois, mon étude portant sur l'enseignement de l'anglais à travers le jeu a conforté ma vision de départ, à savoir que le jeu constitue un important levier de motivation dont nous aurions tort de nous priver. D'ailleurs, cette recherche a développé mon envie de m'intéresser plus en détail aux autres facteurs contribuant à motiver les élèves dans les apprentissages.

## Bibliographie

- Blanchet P. et Chardenet P. (2017). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Editions des archives contemporaines
- Brougère G. (1995). *Jeu et éducation*. Education & Formation. Série Références. L'Harmattan
- Château J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Faits et doctrines pédagogiques. Paris Editions du Scarabée
- Decroly O. et Monchamp. (1978). *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Actualités pédagogiques et psy. Edition Delachaux et Niestlé (7ème édition)
- Defrasne M. (2018). La démarche actionnelle. In *Comment enseigner l'anglais du CP au CM2 ?*. Paris : Hatier
- De Grandmont N. (1997). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Dictionnaire LAROUSSE (2006)
- Fenouillet F. et Lieury A. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. DUNOD (4ème édition)
- Freinet C. (1947). *L'Education du Travail*. Gap, Editions OPHRYS
- Haydée S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international. Techniques et Pratiques de Classe
- Halliwell S. (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Longman Group Limited. Edition Pearson France
- Henriot J. (1989). *Sous couleur de jouer, La métaphore ludique*. Paris. José Corti
- Hourst B., Keymeulen R., Van Langendonck M., Massin C. (2018). *Motiver les enfants par le jeu. Utilisez les intelligences multiples. Clés pour enseigner & apprendre*. Deboeck supérieur

- Kervran M. (2000). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Formation des enseignants Professeurs des écoles. Edition Bordas Pédagogie
- Samson C. (2018). *333 idées pour animer les séances d'anglais*. Nathan
- Viau R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Pratiques pédagogiques. De Boeck Supérieur (2ème édition)

## Sitographie

- Aden J. (2006). « Apprendre les langues par corps » In Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (Eds.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Belletto-Sussel H., Scoffoni A., Richon H-G. (2001). « L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire ». Ministère de l'Education Nationale [en ligne]. Disponible sur : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/124000081/index.shtml> (consulté le 14/10/19)
- Brougère G. (2006). *Parlons-nous vraiment de la même chose ? Cahiers pédagogiques n°448* [en ligne].
- Eduscol. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* [en ligne]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> (consulté le 14/10/19)
- Eduscol. *Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues vivantes* [en ligne]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html#lien1> (consulté le 30/10/19)
- Eduscol. *Elaborer une progression cohérente en langues vivantes* [en ligne]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html> (consulté le 14/10/19)
- Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html> (consulté le 10/10/19)

- Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°22 du 29 mai 2019. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle [en ligne]. Disponible sur : [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=142292](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142292) (consulté le 21/11/19)
- Potapushkina-Delfosse M. (2016). « Jouer en classe, sur scène, dans la cour de récréation, chez soi... pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire » in « Recherches et applications. Le français dans le monde, Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues », n°59, CLE international
- Vauthier E. (2006). « Un mode d'apprentissage efficace » In « Le jeu en classe ». Revue Les Cahiers Pédagogiques [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace> (consulté le 14/10/19)

# ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'observation

	Ce que j'observe
<b>La classe</b>	
1- Le niveau de classe	
2- L'effectif	
3- Le contexte scolaire	
<b>La séance</b>	
1- L'objectif de la séance	
2- Les compétences visées	
3- La durée	
4- Y a-t-il une alternance entre des situations individuelles, collectives, en groupes ?	
5- Si la répartition des élèves est en groupes, comment les groupes de travail sont-ils définis ?	
<b>Le jeu</b>	
1- Le type de jeu	
2- Sa place dans la séance	
3- Le mode de regroupement pendant le jeu	
4- La disposition des tables	
5- Le matériel utilisé (Qui l'a conçu, préparé ?)	

6- Le jeu est-il en lien avec l'expérience ludique de l'enfant ?	
➤ Le jeu proposé est-il connu des élèves ?	
7- Est-ce que le niveau de difficulté du jeu permet d'atteindre un équilibre entre le facile et le difficile ?	
<b>Les consignes</b>	
1- Comment s'effectue la passation des consignes ?	
2- Les consignes sont-elles individualisées ou collectives ?	
3- Est-ce que l'on donne des consignes supplémentaires pour faire évoluer la tâche ?	
<b>La différenciation</b>	
1- Tous les élèves ont-ils la même tâche ?	
2- Certains ont-ils une tâche un peu différente ou aménagée avec des étayages ? (Matériel, fiches, ressources...)	
<b>Les interactions entre élèves</b>	

1- Quel type d'interaction ? (Entraide, colère...)	
2- Les interactions non-verbales (gestuelle, regards)	
3- Le nombre de fois où les élèves ont recours au français et pourquoi	
4- Le contenu des propos en anglais	
5- Le lexique travaillé auparavant est-il réinvesti ?	
6- Comment les élèves rentrent-ils dans la tâche ?	
<b>Les interactions avec l'enseignant</b>	
1- Comment pouvons-nous qualifier les relations entre les élèves et l'enseignant ?	
2- A quels moments l'enseignant intervient-il en utilisant le français et pourquoi ?	
3- Les échanges formels et informels	
4- Les régulations	
5- Les déplacements de l'enseignant dans l'espace et les finalités (surveillance, aide...)	



<b>Climat de classe/atmosphère/gestion de classe</b>	
<p>1- Atmosphère générale : comment les élèves apparaissent-ils ? (Activité/passivité)</p>	
<p>2- Y-a-t-il des élèves à besoins spécifiques ? En situation de handicap... ? Comment sont-ils intégrés au groupe ?</p>	
<p>3- Comment la voix, les gestes, les déplacements de l'enseignant influencent-ils le déroulement de l'activité ?</p>	

Annexe 2 : Guide d'entretien

Présentation de l'enquêté	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (Age...)</li><li>2- Comment vous êtes-vous orienté vers cet emploi ?</li><li>3- Depuis quand enseignez-vous ?</li><li>4- Quel est votre rapport vis-à-vis des langues vivantes ? Et vis-à-vis du jeu ?</li></ol>
La séance	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Quelle était la place de cette séance dans la séquence ?</li><li>2- Quels étaient les objectifs et les compétences visés à travers cette séance ?</li></ol>
Le jeu proposé	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Qu'est-ce que le jeu pour vous ?</li><li>2- Depuis quand utilisez-vous le jeu dans vos séances d'anglais ?<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Quel type de jeu ? (Jeu à règles, jeu symbolique, jeu d'exercices...)</li></ul></li><li>3- A quel moment de la séance intervient-il ?<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Pourquoi l'introduire à ce moment dans la séance ?</li></ul></li><li>4- Utilisez-vous le jeu dans d'autres disciplines ?<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Si oui, lesquelles ?</li></ul></li></ol>

	<p>5- Qu'apporte selon vous l'usage du jeu en classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelles en sont les limites ?</li> </ul> <p>6- Constatez-vous des progrès en anglais chez les élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si oui, quel type de progrès ?</li> </ul> <p>7- Comment arrivez-vous à concilier la notion abordée en classe avec le jeu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trouvez-vous toujours des jeux qui correspondent à vos objectifs ?</li> </ul> <p>8- Quel type de jeu avez-vous utilisé ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le jeu proposé permet-il d'introduire de nouveaux éléments linguistiques, de s'entraîner ou est-il un moyen de vérifier les connaissances des élèves ?</li> <li>➤ Pourquoi avoir privilégié ce type de jeu ?</li> <li>➤ Pendant la séance, quels éléments relevaient du jeu ?</li> <li>➤ Pourquoi ?</li> </ul> <p>9- Les élèves sont-ils entrés facilement dans la tâche ?</p> <p>10- Comment décrieriez-vous l'attitude des élèves pendant le déroulement du jeu ?</p>
--	---

	<p>11- Pensez-vous que le jeu est source de motivation chez les élèves ?</p> <p>12- Le jeu a-t-il facilité la prise de parole en anglais ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Si les élèves ont eu recours au français, quelles en étaient les raisons ?</li></ul> <p>13- Avez-vous des collègues qui utilisent également le jeu pendant leurs séances d'anglais ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Si oui, quel type de jeu ?</li><li>➤ Pourquoi ?</li><li>➤ Quel est leur ressenti vis-à-vis de l'usage du jeu en classe ?</li></ul> <p>14- Le jeu proposé aujourd'hui a-t-il demandé un temps de préparation important ?</p> <p>15- Utilisez-vous toujours le même type de jeu lors de vos séances d'anglais ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Pourquoi ?</li></ul>
--	--

### Annexe 3 : Retranscription des entretiens

#### Annexe 3.1 : Retranscription de l'entretien avec A

« Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

- D'accord, euh alors je me présente euh je suis enseignante CE1 depuis... j'enseigne depuis 2003 et je suis enseignante CE1 depuis 2006.
- Quel est votre parcours scolaire ?
- 5 - Fac d'Histoire, euh licence d'Histoire, ensuite IUFM et euh j'ai eu mon concours dans la Manche en liste complémentaire.
- Comment vous êtes-vous orientée vers cet emploi ?
- Bah le fait d'avoir été animatrice et d'avoir toujours travaillé avec des enfants donc voilà.
- 10 - Quel est votre rapport vis-à-vis des langues vivantes ?
- ...
- Aimez-vous enseigner l'anglais ?
- J'aime enseigner l'anglais à partir du moment où c'est ludique avec des jeux et euh... bah que ce n'est pas du bachotage.
- 15 - Vous voulez dire quand les élèves sont actifs ?
- Ah oui totalement ! Actifs, qu'ils échangent et qu'ils osent parler même s'ils n'ont pas forcément le bon accent mais euh voilà.
- Nous allons maintenant revenir sur la séance menée, quels étaient les objectifs et les compétences visés ?
- 20 - Alors dans cette séance c'était de profiter de l'anniversaire de... de Z pour revoir « How old are you ? » et « The birthday », ensuite euh les objectifs c'étaient de savoir reconnaître les animaux du livre « Brown Bear ».
- Où situez-vous cette séance dans les programmes ?
- Par rapport aux programmes ?
- 25 - Oui.

- Euh savoir euh s'exprimer et se présenter, et puis euh savoir décrire euh un animal euh voilà.
- Quels sont les liens qui existent avec le socle commun ?
- Ah oui il y en a forcément ! Dans le socle commun c'est beaucoup plus général, on est vraiment dans une situation d'apprentissage où c'est à partir d'un album donc forcément on s'appuie sur l'album mais le but c'est de s'y décrocher et que les élèves dans un autre contexte arrivent à savoir dire... [Un collègue frappe à la porte pour déposer un élève de sa classe]
- Comment définiriez-vous le jeu ?
- Je pense que le jeu est une manière ludique d'apprendre, euh le fait de varier les jeux, en ayant par exemple la même notion, que ce soit la couleur ou les animaux c'est que les enfants mémorisent deux fois plus vite que si on leur demande d'apprendre par cœur.
- Depuis quand l'utilisez-vous dans vos séances d'anglais ?
- J'ai toujours fonctionné comme ça en anglais, et puis bah le fait d'avoir fait de l'anglais jusqu'au Bac, euh je n'ai pas du tout fait des études d'anglais donc euh j'essaie de trouver une approche qui ne me met moi-même pas en difficulté non plus par rapport à mes élèves, donc euh je vais utiliser des supports qui me permettent à moi de ne pas stresser euh à apprendre... à faire cette séance en fait.
- Pourquoi utilisez-vous le jeu en classe ?
- Parce que je pense qu'il y a une façon... je pense que les élèves sont plus dans les apprentissages ou dans une langue qu'ils ne connaissent pas, de manière ludique, donc voilà. On apprend des mots en jouant et en les remobilisant et en réinvestissant donc voilà. Je ne sais pas j'ai l'impression de radoter mais euh...
- A quel moment le jeu intervient-il dans la séance ?
- Plutôt en fin de séance.
- Pourquoi l'introduire à ce moment-là plutôt qu'à un autre ?
- Bah le fait de faire une séance collective tous ensemble et de revoir ensemble permet en faisant le jeu de voir de manière plus individuelle qui a mémorisé, qui a des difficultés

- 55 à prononcer et euh donc voilà... le jeu permet aussi d'identifier euh assez rapidement, sans pointer du doigt l'élève qui va avoir plus de mal à mémoriser les mots.
- Oui à mieux cerner les difficultés.
  - Oui voilà, ou à moins bien prononcer euh voilà.
  - Utilisez-vous aussi le jeu dans d'autres disciplines ?
  - Bah en maths, en français, bah effectivement dans d'autres disciplines maths et français.
  - 60 - Trouvez-vous des limites au jeu ?
  - Alors je pense que la limite du jeu c'est que si l'on fonctionne que comme ça, qu'on ne remobilise pas dans des situations concrètes, euh par exemple le fait de s'amuser que sur les couleurs ou de s'amuser que sur les animaux, c'est être capable de reconstruire une phrase dans un autre contexte, de rencontrer un animal qu'on n'a jamais vu et être
  - 65 capable de le décrire, donc effectivement je pense qu'il faut replacer ça dans un autre contexte, pas seulement sous forme de jeu, mais pouvoir le réinvestir concrètement.
  - Vous pensez que l'on peut s'appuyer sur le jeu mais que cela ne suffit pas ?
  - Oui voilà ça ne suffit pas, reprendre un autre album avec les animaux qu'on a déjà vus, mais être capable de faire des phrases à partir d'un autre album et pas rester sur « Brown Bear, Brown Bear », mais savoir réinvestir, remobiliser ce qu'on a appris dans un autre
  - 70 contexte.
  - Constatez-vous des progrès chez les élèves ?
  - Je trouve qu'ils progressent tous euh même quand ils se trompent ils ne le prennent pas... ils ne le prennent pas mal au contraire ils disent que voilà qu'ils n'ont pas réussi
  - 75 et euh je trouve oui je trouve que ça mobilise tous les élèves. Même les élèves en difficulté !
  - Quel type de progrès constatez-vous ?
  - Bah plutôt des progrès dans la mémorisation, euh dans la prononciation je pense qu'effectivement c'est à nous de... de les faire parler, de les interroger, de mettre en
  - 80 place des situations où ça les oblige à parler par pair mais plutôt dans la mémorisation ouais. Le fait de les laisser jouer et de passer à côté fait que tout de suite j'ai vu qu'effectivement les sons proches il fallait reprendre ça et euh...

- Oui et ils s'en sont rendus compte eux-mêmes pendant le deuxième jeu.
- Oui c'est ça qui est intéressant tout à fait !
- 85 - Comment arrivez-vous à concilier la notion abordée en classe avec le jeu ?
- Alors...
- Est-ce que vous trouvez toujours un jeu adapté à vos objectifs ?
- Bah si je ne trouve pas je crée, donc voilà je crée, si je ne trouve pas le jeu adapté je crée le jeu.
- 90 - Quel type de jeu avez-vous utilisé aujourd'hui ?
- Alors le... je dirai un jeu de... euh alors là c'était un jeu où l'on mettait dans l'ordre les animaux donnés oralement d'accord ? Et un autre jeu où c'était l'élève qui donnait à partir... je ne sais pas si je devrais dire ça un loto ou un bingo parce qu'il fallait regarder sur la carte de l'autre ce qu'il avait et je... je n'arrive pas à...
- 95 - Oui ils devaient tout d'abord connaître les animaux sur la carte de l'autre.
- Oui c'est ça savoir et pouvoir les dire et ce qui obligeait si on ne savait pas d'interroger son camarade en fait. Le but c'était vraiment de remobiliser par pair : « *Ah bon non ça je ne m'en souviens plus, est-ce que tu peux me redire ce que c'était ?* ». Donc voilà là c'était vraiment dans la mémorisation. Maintenant ce n'est pas forcément un jeu de loto,
- 100 - je ne saurais pas vraiment comment dire... je ne sais pas comment le décrire...
- Oui là on était plutôt dans un jeu de réinvestissement du vocabulaire.
- Oui voilà exactement, plutôt un jeu de réinvestissement avec une carte A et B différente, après on a inversé.
- Les cartes comportaient-elles une complexité ?
- 105 - Non vraiment tout à partir de l'album, il n'y a pas eu d'animaux en plus ou, nan nan vraiment tout de l'album, pas de complexité pendant la séance. Il n'y avait pas de nouveaux acquis, mais c'était un moyen de vérifier les connaissances des élèves.
- Pourquoi avoir privilégié ce type de jeu ?



- 110 - Alors j'ai privilégié ce type de jeu parce que euh ça obligeait chaque élève à prononcer le nom de l'animal, et ça obligeait le camarade de... comment dire de... d'intervenir au cas où il s'est trompé ou euh... en fait l'échange entre pairs et pas la maîtresse.
- Avez-vous déjà fait ce jeu là avant en classe ?
- Non c'était la première fois.
- Où se situait cette séance par rapport à la séquence?
- 115 - Séance numéro... trois.
- Sur les animaux ?
- Sur les animaux ouais, essentiellement sur les animaux.
- Ils maîtrisaient bien le vocabulaire.
- Bah je ne sais pas si c'est typiquement dans ma classe mais le fait de travailler comme ça ils mémorisent quand même, mon constat en tout cas par rapport à eux c'est que le fait de travailler comme ça depuis le début de l'année il y a une mémorisation quand même plus... assez euh fluide on va dire. Après je pense que les limites c'est vraiment euh de faire des jeux, c'est vraiment de trouver des jeux où ils échangent entre eux et aussi qu'ils parlent devant tout le monde, plutôt la prononciation.
- 120
- 125 - Oui essayez de les amener à communiquer au maximum.
- Oui voilà les amener à communiquer.
- La priorité reste l'oral.
- Oui et la priorité c'est aussi de mémoriser des choses sinon ça n'a pas d'intérêt.
- Pendant la séance, quels éléments relevaient du jeu ?
- 130 - C'est-à-dire ? C'est compliqué comme question...
- Qu'est-ce qui fait qu'il s'agissait d'un jeu ?
- Bah c'est un jeu à partir du moment où on a euh une carte, des pions et une règle euh c'est considéré comme un jeu.
- Donc selon le matériel utilisé ?

- 135 - Oui voilà le matériel utilisé, ensuite voilà c'est le matériel utilisé qui fait que c'est un jeu. Il n'y a pas d'intervention non plus : « Tu as bon », « Tu as faux », enfin voilà on essaie on y va et puis voilà.
- Les élèves sont-ils entrés facilement dans la tâche ?
- 140 - Oui carrément ! Je pense que c'est une méthode de travail que l'on fait depuis le début de l'année donc euh...
- Oui ils connaissent le fonctionnement ?
- Oui voilà tout le monde rentre dans la tâche.
- Comment décririez-vous le comportement des élèves pendant le déroulement du jeu ?
- 145 - Je trouve qu'ils sont euh très actifs et qu'ils essaient vraiment, même quand ils ont du mal.
- Oui ils ne restent pas sans rien faire.
- Nan il n'y en a aucun qui reste sans rien faire et euh qui demande aussi, ils sont capables de dire : « Ah bah nan je ne m'en rappelle plus, est-ce que tu peux me le dire ? ».
- Pensez-vous que le jeu est une source de motivation chez les élèves ?
- 150 - Oui vraiment, sincèrement !
- Trouvez-vous que le jeu a facilité la prise de paroles en anglais ?
- Oui parce que le fait de jouer euh les enfants n'ont pas l'impression d'être jugé, d'être stigmatisé ou euh d'avoir bon ou de ne pas avoir bon, voilà on essaie. Le but du jeu c'est qu'on essaie, il y a quelques fois des challenges et euh voilà on essaie de parler même si on n'a pas forcément envie on essaie, on fait des efforts, donc oui je pense vraiment
- 155 que c'est une source de motivation.
- Si les élèves ont eu recours au français, généralement quelles en étaient les raisons ?
- Bah euh... alors le recours au français c'est parce qu'ils ne savent pas dire une phrase.
- Avez-vous des collègues qui utilisent le jeu pendant leurs séances d'anglais ?
- 160 - Bah je pense que oui, c'est une pratique qui est de plus en plus utilisée euh oui je pense effectivement...

- Et plutôt quel type de jeu ?
- Des jeux de mémorisation et de réinvestissement.
- Connaissez-vous leur ressenti vis-à-vis de l'usage du jeu en classe ?
- 165 - ...
- Qu'en pensent-ils ?
- Qui ça ?
- Vos collègues.
- Bah je pense qu'il faut quand même toujours regarder dans la limite du jeu euh... c'est toujours être capable de réinvestir ce qu'on a appris. C'est comme en maths et en français, dans le jeu il faut être capable de réinvestir ce qu'on a appris dans un exercice ou ailleurs. Là c'est être capable de réinvestir ce qu'on a fait oralement, avec une personne ou dans un contexte particulier donc je pense que c'est là où il ne faut pas hésiter dès qu'on fait un jeu avec les enfants, comme là de réinvestir dans un autre
- 170 - contexte pour voir s'ils vont vraiment mémoriser, sinon c'est jouer pour jouer et là il n'y a pas d'apprentissage, c'est la limite que je donne. Je pense qu'il faut vraiment remobiliser ça dans un autre contexte, trouver une autre histoire, par exemple avec un
- 175 - chat ou un chien et être capable de dire qu'est-ce qu'il lui est arrivé, qu'est-ce qu'il fait, mais dans un autre contexte et pas rester... parce qu'on peut aussi rester sur du par cœur, c'est-à-dire être capable de réciter euh être capable de visualiser l'image et de la garder
- 180 - en mémoire. Euh je vais dire que le chat il est violet tout le temps alors que le chat il peut être d'une couleur différente euh voilà il faut vraiment partir de là mais remobiliser dans d'autres situations en posant aussi d'autres questions.
- Le jeu d'aujourd'hui a-t-il demandé un temps de préparation conséquent ?
- 185 - Oui c'est moi qui ai préparé le matériel, après nan je pense que c'est surtout la réflexion du jeu qui prend du temps, une fois qu'on a le jeu, après on le construit. Le jeu de la carte A et de la carte B effectivement c'est moi qui l'ai produit, il faut insérer les images... Oui effectivement le jeu peut demander effectivement de la réflexion ou du temps oui bien sûr.
- 190 - Oui après il est possible de le réutiliser.

- Oui tout le temps, une fois qu'il est créé il est créé, on peut le réutiliser dans d'autres contextes bien sûr.
- Utilisez-vous toujours le même type de jeu dans vos séances d'anglais ?
- 195 - Non, j'utilise le loto, le bingo, j'utilise aussi le jeu du train à l'oral où on doit s'asseoir si on s'est trompé euh j'utilise des chansons, j'utilise les gestes, nan j'essaie de varier les jeux vraiment, d'éviter de rester tout le temps dans les mêmes, et j'essaie de changer régulièrement d'activité, éviter de rester vingt-cinq minutes sur la même chose donc voilà.
- Était-il possible de faire de la différenciation dans les jeux proposés ?
- 200 - Alors là la différenciation c'était qui j'ai mis avec qui, dans la constitution des binômes. Après dans le jeu en lui-même nan je ne différencie pas en anglais parce que c'est que de l'oral, il n'y a pas d'écrit, et effectivement c'est surtout dans les binômes, euh j'essaie de faire en sorte que le binôme soit dynamique, et surtout quel élève va aider l'autre élève et pas euh voilà... donc effectivement la différenciation elle est là, c'est moi qui
- 205 choisis les binômes.
- D'accord, très bien merci pour vos réponses !

### Annexe 3.2 : Retranscription de l'entretien avec B

« Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

- Alors je suis B, j'ai 46ans, je suis mariée, maman de trois enfants et professeure des écoles depuis dix... un peu plus de dix-sept ans.
- Quel est votre parcours scolaire ?
- 5 - Alors moi j'ai fait un Bac B, à l'époque économie et social, un DUT de gestion, une licence et une maîtrise AES, j'ai travaillé pendant sept ans dans le milieu bancaire et je me suis reconvertie en professeure des écoles, j'ai passé le concours en candidat libre et voilà.
- Comment vous êtes-vous orientée vers cet emploi ?
- 10 - J'ai toujours voulu être professeure des écoles, enfin toujours, depuis on va dire euh que j'ai à peu près euh dix-neuf/vingt ans et à l'époque il fallait euh avoir une licence Bac+3 et c'était un système d'attribution qui était par points, et en fonction des bacs, des bafas, des diplômes et ou autres on avait des points, et je n'ai jamais été prise ! Donc je n'ai pas été prise à la fin de ma licence, je n'ai pas été prise à la fin de ma maîtrise et donc
- 15 je me suis euh engagée vers autre chose et euh quand j'étais maman de mon premier enfant, que je l'ai inscrit à l'école, je me suis inscrite en tant que parent d'élève et ça m'a réactivée... et j'ai vraiment envie, l'envie était là, ça été réactivé, mon boulot me plaisait de moins en moins et puis j'ai décidé donc de retenter en candidat libre.
- Quel est votre rapport vis-à-vis des langues vivantes ?
- 20 - Alors moi c'est une matière que j'aime bien, que j'aime enseigner, euh j'ai euh ce qu'on appelle euh l'équivalence en langues, en fait à notre époque il fallait faire une formation enfin pour prouver que l'on était apte, maintenant vous devez l'avoir directement pour rentrer.
- Oui on doit valider l'anglais pendant le Master 2.
- 25 - Euh après euh moi je suis de la génération où l'anglais à l'école au collège se faisait tardivement, on travaillait principalement à l'écrit et je trouve qu'on n'est pas forcément bon à l'oral.
- Oui c'est vrai, en plus on doit tout axer sur l'oral avec les élèves avant de passer à l'écrit.

- 30 - Et je trouve ça bien que maintenant l'anglais se fasse de plus en plus tôt parce qu'effectivement plus on commence tôt et plus l'oreille assimile bien et euh j'espère que les générations à venir auront un meilleur niveau que nos générations.
- Maintenant l'anglais commence dès la maternelle, enfin ce n'est pas encore obligatoire.
- A partir du CP ça l'est maintenant.
- Oui à partir du CP.
- 35 - Nous allons maintenant nous intéresser un peu plus à la séance. Quels étaient les objectifs et les compétences visés ?
- Alors aujourd'hui la compétence... l'objectif était de rebrasser les questions que nous avons vues et les réponses sur les séances précédentes, donc c'était une séance qui clôturait euh ma séquence sur savoir se présenter, donc dans savoir se présenter on a déjà savoir se nommer, dire comment on va, dire d'où on vient, quelle est notre
- 40 nationalité et euh dans quelle ville on habite.
- Où situez-vous cette séance dans les programmes ?
- Parler de soi, c'est l'un des premiers critères euh en compétence A1.
- Quels sont les liens qui existent avec les compétences du socle commun ?
- 45 - Hum alors là en fait en anglais on ne parle pas vraiment des compétences par rapport au socle commun, en anglais on parle plutôt des compétences par rapport au niveau européen de connaissances, le niveau A1. On est vraiment par rapport... et justement dans les premières compétences que l'on demande en langues il y a euh savoir parler de soi, savoir se présenter euh parler de l'école, on est vraiment dans un domaine qui est
- 50 proche de l'enfant.
- Il s'agit vraiment de partir du quotidien de l'enfant.
- Oui partir du quotidien et notamment euh savoir se présenter.
- Maintenant concernant le jeu, comment le décririez-vous, quelle définition lui donneriez-vous ?
- 55 - Alors pour moi, le jeu c'est une mise... avec le jeu il est forcé à parler, à pratiquer, donc à travailler la langue sans qu'ils aient l'impression de travailler.

- D'accord donc ce serait une manière détournée de les faire travailler ?
- Oui eux ils sont tout content de faire un jeu, de trouver leur truc, mais en faisant ce jeu là ils étaient TOUS TOUS sans exception en situation de langage. Alors que si je restais en situation frontale, ce serait un enfant qui pose une question, une autre, et les autres écoutent, alors que là ils sont tous en interaction.
- Depuis quand utilisez-vous le jeu en classe ?
- Toujours, depuis toujours, j'ai toujours fait des chants, des jeux ouais.
- A quel moment de la séance intervient-il ?
- Il peut intervenir à tout moment, ça peut être pour introduire une séance, ça peut être pour s'entraîner ou ça peut être comme aujourd'hui pour clôturer une séance, il n'y a pas un schéma type, tout est envisageable avec le jeu.
- D'accord, donc il n'a pas de place spécifique lors d'une séance ?
- Non.
- Pourquoi l'introduire à un moment plutôt qu'à un autre ?
- Ça dépend des objectifs que l'on veut se fixer en fait. Un même jeu peut être vécu différemment en fonction justement euh... moi souvent je le fais pour justement mettre en place ou pour conclure, et souvent moi j'introduis par une chanson ou une comptine.
- Utilisez-vous le jeu dans d'autres disciplines ?
- Oui !
- Lesquelles par exemple ?
- Bah je peux utiliser des jeux en mathématiques, des jeux en français, principalement en français/maths.
- Ils sont sous quelle forme ?
- Des jeux à règles ou des jeux à plateau.
- Selon vous qu'apporte l'usage du jeu en classe ?
- Les enfants euh travaillent sans s'en rendre compte.
- Voyez-vous des limites au jeu ?

- 85 - Oui ! C'est justement quand le jeu euh quand on est dans le jeu, on a du mal après à développer les compétences, il faut vraiment s'en servir comme un palier mais toujours aller au-delà, donc euh soit changer de jeu ou changer les règles du jeu pour vraiment les pousser à se surpasser, on ne peut pas faire trop de séances sur un même jeu parce qu'après il n'y a plus d'intérêt.
- Oui il y a un risque de lassitude.
- 90 - Oui et puis que ce soit un jeu en mathématiques ou un jeu en anglais, une fois qu'on en a fait le tour euh il faut aller au-delà du jeu, ce n'est qu'un support d'enseignement.
- Constatez-vous des progrès chez les élèves en utilisant le jeu ?
- Oui, oui parce qu'ils sont partie prenante, et il y a des élèves qui si on ne faisait pas sous cette forme là n'oseraient jamais participer euh ou seraient passifs en classe et ils sont obligés et même les élèves les plus timides y vont.
- 95 - D'accord, donc cela permet de faire participer tout le monde ?
- Oui tout le monde, par exemple là aujourd'hui j'ai fait un jeu d'expression orale, mais parfois on peut faire des jeux d'écoute uniquement, style un bingo où là on s'assure que les enfants comprennent bien ce qu'on dit, euh donc c'est ce que l'on peut faire en maths avec des CP où on dit un nombre pour s'assurer qu'ils connaissent bien les nombres. On peut faire le même jeu en anglais, d'ailleurs la plupart des jeux qu'on peut faire en anglais sont des jeux, dans les grandes classes, que l'on fait en français avec des plus petits. On peut faire des lotos, des bingos, des jeux de pairs, des jeux de Kim, enfin il y a toute une série de jeux que les enfants connaissent et que l'on fait en anglais.
- 100 - Quel type de progrès constatez-vous ?
- Au niveau de l'écoute, au niveau du langage, au niveau de la formulation.
- Comment arrivez-vous à concilier la notion abordée en classe avec le jeu ? Est-ce que vous trouvez toujours un jeu adapté par rapport à vos objectifs ?
- Pas toujours, pas toujours ! [Hausse la voix] ça suppose d'y réfléchir quand même à l'avance, de les préparer, de les tester et de les faire évoluer.
- 110 - Donc aujourd'hui quel était le type de jeu utilisé ?



- Donc c'était le jeu des sosies, euh qui... qui les obligeait à s'exprimer en anglais, à rebrasser le vocabulaire, les tournures, les phrases apprises en classe.
- Ils y avaient déjà joué auparavant ?
- 115 - Oui, mais dès la première... c'était la deuxième fois qu'ils jouaient aujourd'hui, mais dès la première fois ils ont très bien accroché, et d'ailleurs c'est eux qui ont demandé de le refaire à cette séance.
- Ici il permettait donc essentiellement de vérifier les connaissances ?
- Oui et de s'entraîner aussi.
- 120 - Pendant la séance, quels éléments relevaient du jeu ?
- Le jeu c'était uniquement passer d'élève en élève et de retrouver euh... de ne pas savoir sur qui tomber, ne pas savoir qui allait être leur sosie.
- Oui il y avait donc là une part de hasard ?
- Oui là c'était euh... c'était un prétexte, mon jeu n'était qu'un prétexte.
- 125 - J'ai pu constater que les élèves étaient entrés facilement dans la tâche.
- Oui très facilement ! Bah ce qui est sympa dans ce jeu là en particulier, c'est que pour une fois, ils sont libres de se lever, d'aller voir une personne, enfin c'est plutôt rare, on a souvent l'habitude de voir les enfants en CM faire de l'anglais assis à une table ou assis au coin regroupement, mais là pouvoir aller euh de groupes en groupes, de
- 130 - personnes en personnes c'est quand même plus sympa. Je trouve que ça rend vivant.
- Comment décririez-vous l'attitude des élèves pendant le déroulement du jeu ?
- Alors on a fait deux parties. J'ai trouvé que la première partie euh c'était très bien, mais la deuxième ils l'ont un peu moins prise au sérieux et que ça commençait à déraper, il était temps d'y mettre fin.
- 135 - Pensez-vous que le jeu est une source de motivation chez les élèves ?
- Oui, énorme !
- Et justement qu'est-ce qui contribue à cette motivation ?

- Parce que ce sont des enfants tout simplement et que... et que c'est beaucoup plus intéressant de jouer que de faire des choses plus classiques.
- 140 - Le jeu a-t-il facilité la prise de parole en anglais ?
- Oui, j'ai beaucoup d'enfants qui sont un peu réservés, euh qui ont du mal à parler spontanément, et là ils y vont beaucoup plus volontiers, sans réticence en fait.
- Lorsque les élèves ont recours au français, généralement quelles en sont les raisons ?
- Alors euh... Quand je fais des jeux en français ?
- 145 - Non plutôt pendant les séances d'anglais et que les élèves parlent français.
- Alors moi j'essaie qu'ils ne parlent pas en français, j'essaie vraiment, quel que soit le contexte de ne pas parler français, je vais vraiment en faire ponctuellement, si je vais faire une leçon de civilisation des choses comme ça, mais que ce soit moi ou les élèves, je demande à ce qu'ils parlent en anglais, donc j'essaie que le jeu justement corresponde
- 150 à ce qu'ils sont capables de faire pour qu'ils restent... euh là prend par exemple quand on travaille sur la famille, je les fais jouer au jeu de sept familles. On a vu par exemple euh le vocabulaire de la famille : le père, la mère, le frère, la sœur, etc. et pour justement les habituer à utiliser ce vocabulaire bah on va faire un jeu : « Have you got the sister ? », « Have you got the father ? ». Donc c'est pareil, on rebrasse, on rebrasse et
- 155 eux ils ont le plaisir de jouer.
- Avez-vous des collègues qui utilisent le jeu pendant leurs séances d'anglais ?
- Oui je pense que J en utilise aussi euh après précisément je ne suis pas capable de dire mais euh je pense que J connaissant son fonctionnement général je suis sûre qu'elle utilise des jeux.
- 160 - Connaissez-vous leur ressenti vis-à-vis de l'usage du jeu en classe ?
- Bah je pense qu'elles pensent comme moi, que c'est toujours intéressant et qu'il ne faut pas hésiter justement à en faire, mais il faudra leur demander pour avoir confirmation !  
[Rires]
- Le jeu d'aujourd'hui a-t-il demandé un temps de préparation conséquent ?
- 165 - [Réfléchit] Euh non pas celui-ci, enfin un petit peu quand même parce que faut le rechercher, faut... si on veut que ça dure bah il y a beaucoup de découpage, collage,

- 170 plastifier ou autre mais c'est... c'est vrai que sur le coup quand c'est un nouveau jeu ça peut sembler un peu fastidieux mais s'ils sont bien rangés ça ressort toujours, donc même si c'est coûteux au départ euh en temps euh c'est pas ce qui décourage. Moi j'essaie généralement euh de bien les garder pour qu'on puisse les réutiliser d'une année sur l'autre ou... voilà.
- Nous l'avons déjà un peu évoqué tout à l'heure, mais vous n'utilisez jamais le même type de jeu pendant les séances d'anglais ?
  - Non jamais.
  - 175 - Pourquoi ?
  - Parce que je ne trouve pas un jeu qui corresponde à tous les objectifs des séances, j'essaie de faire en sorte que ce soit varié, qu'il n'y ait pas de routine, ni d'ennui.
  - Était-il possible de faire de la différenciation à partir de ce jeu ?
  - Non ce jeu là ne permet pas de faire de différenciation, tous les élèves ont la même
  - 180 tâche, à savoir lire, euh la petite carte et savoir répondre et poser les questions. Mais comme ils sont en relation duale, donc ils sont par deux, c'est plus facile dans la mesure où il y en a un qui peut être plus à l'aise, qui peut faire la première question et l'autre se contenter d'y répondre, donc c'est eux qui adaptent, mais bon généralement ils aiment bien inverser, après sur les trois questions ils pouvaient commencer par la question
  - 185 qu'ils voulaient ou autre.
  - Quelle était la place de la séance dans la séquence ?
  - C'est un peu compliqué nous... Moi c'est une fin de séquence oui, aujourd'hui c'était vraiment euh une conclusion parce que la semaine prochaine d'ailleurs je vais faire une évaluation sur tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année, donc on est vraiment dans
  - 190 un stade euh de fin de séquence. On l'a fait en entraînement et là aujourd'hui on est dans on conclut euh voilà pour revoir un petit peu.
  - Comment trouvez-vous le niveau des élèves en anglais ?
  - Plutôt bon, après il y a des enfants qui sont moins participatifs que d'autres mais j'ai pas l'impression que des enfants soient en échec scolaire en anglais, le fait que ce soit
  - 195 comme ça régulier tous les jours tous les jours, après moi je vais les évaluer euh à la fin du mois, donc bon on va voir si je me suis trompée. Je vais faire deux évaluations, une

évaluation compréhension orale, que à l'oral, ils auront juste à cocher ou à compléter ce que je dirai et une évaluation écrite qui nous permettra de voir s'ils se situent au même niveau entre l'écrit et l'oral. Il peut y avoir de grosses différences, des enfants qui sont plutôt à l'aise à l'oral et puis à l'écrit... et vice-versa. La priorité reste l'oral.

- Je pense que nous avons fait le tour.
- Bon de toute façon si tu as d'autres questions n'hésite pas ».

### Annexe 3.3 : Retranscription de l'entretien avec C

« Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

- Alors je suis C, j'ai des CM1, j'ai donc 40ans, j'enseigne en CM1, c'est ma deuxième année, et en anglais on a un système de décloisonnement qui fait que j'ai des CM1/CM2 de temps en temps et parfois des CM1 ou encore une autre classe de CM1/CM2.
- 5 - Combien de fois enseignez-vous l'anglais à une même classe ?
- Une fois, après le matin il y a aussi des petits rituels d'anglais quand ils arrivent dans la classe : la date, la météo, voilà.
- Comment vous êtes-vous orientée vers cet emploi ?
- J'ai toujours voulu être enseignante, en fait depuis toute petite, après je voulais être en  
10 maternelle, j'ai essayé mais des soucis de santé m'ont obligée à revenir en élémentaire.
- Depuis quand enseignez-vous ?
- Ça va faire dix-sept ans.
- Vous avez-fait d'autres niveaux ?
- J'ai commencé ouh là, alors j'ai eu de la petite et moyenne section, après j'ai eu du  
15 CE1/CE2, du CP, CP/CE1, j'ai eu aussi de la GS, GS/MS, MS, PS/MS, j'ai vu un peu tous les niveaux en fait.
- Quel est votre rapport vis-à-vis des langues vivantes ?
- ...
- Aimez-vous enseigner l'anglais ?
- 20 - J'aime bien mais je suis très mal à l'aise [Rires]. C'est juste que je ne me sens pas l'âme d'une anglaise donc euh c'est pas évident, mais j'aime bien ! Quand j'ai passé le concours je sais que j'ai eu un oral d'anglais à faire aussi, mais c'était la première année qu'on le faisait donc c'était pas vraiment un oral d'anglais en fait.
- Et votre rapport vis-à-vis de l'utilisation du jeu en classe ?

- 25 - J'aime bien, après ça engendre du bruit et donc c'est fatiguant, maintenant je trouve que c'est beaucoup plus ludique pour les enfants et donc ils prennent beaucoup plus plaisir à travailler, ils apprennent plus facilement.
- Nous allons maintenant nous intéresser à la séance menée. Quelle était la place de la séance dans la séquence ?
- 30 - La troisième mais là c'était une séance un peu particulière puisque je n'avais pas tous les élèves de la classe, donc euh c'était de la révision.
- Il y avait combien d'absents aujourd'hui ?
- En fait je les ai tous mais normalement dans deux classes séparées.
- Quels étaient les objectifs et les compétences visés lors de cette séance ?
- 35 - Alors aujourd'hui c'était plus du réinvestissement, de la révision, donc c'était sur le vocabulaire des instruments, la connaissance du vocabulaire et puis la révision d'une question vue la semaine dernière, et on a commencé une nouvelle question.
- Nous allons nous intéresser au jeu maintenant. Qu'est-ce que le jeu pour vous ? Comment le définiriez-vous ?
- 40 - Bonne question... Très bonne question ! [Rires] Qu'est-ce que le jeu... [Réfléchit] Euh bah bonne question, j'avoue que là je... je sèche un peu... Comment définir le jeu ? C'est quelque chose de plaisant. Alors que dans les autres matières le jeu est plus... a plus la forme d'un jeu en fait puisqu'ils ont des dés à lancer, ils ont des cartes à tirer, des choses comme ça, là c'est vrai qu'en anglais c'est plus de l'oral, donc euh...
- 45 - Depuis quand l'utilisez-vous dans vos séances d'anglais ?
- C'est la deuxième année.
- Qu'est-ce qui vous a amenée à utiliser le jeu ?
- Parce que j'ai trouvé un site en fait Internet où ils expliquaient différents jeux et que donc du coup j'ai... en fouillant sur Internet je me suis dit que ce serait bien d'essayer.
- 50 - Quel type de jeux particulièrement ? Des jeux à règles, des jeux d'exercices, des jeux de manipulation ?
- Alors qu'est-ce que tu appelles « jeux symboliques » en fait ?

- Nous pouvons aussi les qualifier de jeux de rôle, où les élèves mettent en scène... théâtralisent.
- 55
- Alors il y a du jeu de rôle et puis il y a aussi plus du jeu euh... à règles. Le « What's missing » je l'aurai plutôt considéré comme un jeu à règles, et puis après les questions, c'était plus un jeu de rôle.
- A quel moment de la séance intervient-il généralement ?
- 60
- Tout au long des séances, tout le temps. Il y a la phase de rituels et puis après il y a des jeux variés et puis répétitifs.
  - Utilisez-vous le jeu dans d'autres disciplines ? Vous m'avez parlé des mathématiques tout à l'heure ?
  - Oui mathématiques.
  - Sous quelle forme ?
- 65
- De la manipulation et puis on fait des jeux de cartes, des dés...
  - Qu'apporte selon vous l'usage du jeu en classe ?
  - Les enfants sont plus motivés et apprennent sans... sans s'en rendre compte en fait. Ils ne se rendent pas compte qu'ils travaillent et qu'ils apprennent des choses mais ça... ils apprennent quand même mais sans s'en rendre compte.
- 70
- Quelles en seraient les limites ?
  - Bah on ne peut pas tout faire, à un moment il doit y avoir une phase d'institutionnalisation quand même, donc cette phase là on ne peut pas faire de jeu je pense, donc on ne peut pas tout le temps... enfin l'anglais s'y prête, maintenant les autres matières s'y prêtent beaucoup moins. Il y a toujours une phase
- 75
- d'institutionnalisation et puis une phase de réinvestissement dans des exercices. Le jeu permettrait de commencer une notion ou de commencer une activité avant de faire un exercice en fait.
  - Oui ce serait plutôt un support d'enseignement ?
  - Oui c'est ça.

- 80 - Constatez-vous des progrès en anglais chez les élèves ? Vont-ils progresser davantage grâce au jeu ?
- Je pense qu'ils parlent plus et donc du coup ils progressent plus vite, donc plutôt des progrès dans la production orale.
- Utilisez-vous des jeux à l'écrit en anglais ?
- 85 - Nan.
- Comment arrivez-vous à concilier la notion abordée en classe avec le jeu ? Arrivez-vous toujours à trouver un jeu qui réponde à vos objectifs ?
- Oui, bah après l'anglais c'est essentiellement de la découverte de vocabulaire et de phrases donc euh... c'est toujours les mêmes jeux qui reviennent en fait.
- 90 - Les jeux proposés aujourd'hui permettaient-ils d'introduire de nouveaux éléments linguistiques, de s'entraîner ou étaient-ils plutôt un moyen de vérifier les connaissances des élèves ?
- S'entraîner et vérifier les connaissances... introduire de nouveaux éléments linguistiques aussi [qu'elle ajoute au bout de quelques secondes], car c'est comme ça
- 95 que je leur fais découvrir le vocabulaire aussi en fait, donc oui si si aussi.
- Quels éléments relevaient du jeu aujourd'hui ?
- Bah le « What's missing ? » donc là c'était le vocabulaire, réinvestissement du vocabulaire appris depuis deux semaines, et puis révision sur les phrases apprises la semaine dernière : « Do you play a musical instrument ? », et puis la nouvelle question
- 100 d'aujourd'hui : « Who's your favourite singer ? ». Je suis repartie de la vidéo, où on a entendu les phrases pour introduire cette nouvelle question.
- Trouvez-vous que les élèves sont entrés facilement dans la tâche ?
- Ah oui oui !
- Comment décririez-vous l'attitude des élèves pendant le déroulement du jeu ?
- 105 - Alors la première partie « What's missing ? », ils étaient calmes, et puis la deuxième partie où là c'était le jeu de rôle bah là forcément il y a eu des déplacements, donc plus de bruit, plus d'excitation, surtout que le thème là c'était quelque chose de personnel, qui renvoie à soi, donc c'était un peu plus bruyant, mais c'était raisonnable quand même.



- Pensez-vous que le jeu est source de motivation chez les élèves ?
- 110 - Oui, énormément.
- Le jeu a-t-il facilité la prise de paroles en anglais ?
- Oui je trouve aussi !
- Si les élèves ont eu recours au français, quelles en étaient les raisons ?
- Bah parce qu'ils n'avaient pas le vocabulaire anglais je pense ! [Rires] Et puis moi j'y
- 115 recours aussi, je ne parle pas anglais tout le temps, ils ne comprendront pas, et puis je n'en suis pas capable de toute façon.
- Avez-vous des collègues qui utilisent également le jeu pendant leurs séances d'anglais ?  
Connaissez-vous leur fonctionnement ?
- Ah je ne saurai pas dire... Je ne sais pas du tout, il y a beaucoup de choses par le chant
- 120 aussi, après les jeux je ne sais pas comment ils font dans les autres classes. Après moi je fais tout le cycle 3 en fait, tous les CM1/CM2, c'est moi qui fais l'anglais pour eux, et euh donc les autres classes plus petites, ils font aussi anglais, il y a un système de décloisonnement aussi, comme pour nous, mais je ne saurai pas te dire du tout ce qu'ils font.
- Est-ce que le jeu proposé aujourd'hui a demandé un temps de préparation important ?
- Ça demande du temps, le fait que j'utilise le TBI, donc il faut le temps que je prépare mais généralement je prépare tout pendant les vacances, comme ça pour la période entre deux vacances c'est clair. Tout ce qui est projeté au TBI, la manipulation tout ça, tout est prêt aussi pendant les vacances, donc ça prend du temps ! Mais voilà je sais que les
- 130 mathématiques me demandent plus de temps à préparer que l'anglais.
- Utilisez-vous toujours le même type de jeu pendant vos séances d'anglais ?
- Oui.
- Pourquoi ?
- Parce qu'ils connaissent bien donc ça les rassurent, et puis parce que je ne suis pas
- 135 encore aller voir d'autres jeux, il y en a peut-être d'autres mais j'avoue que je n'ai pas encore pris le temps d'aller en voir d'autres.

- Très bien, merci pour vos réponses ! »

### Annexe 3.4 : Retranscription de l'entretien avec D

« Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

- D, professeure des écoles, 42ans, euh dans l'école depuis euh... alors en poste en CP depuis trois ans mais ça fait euh treize ans que je travaille sur la circonscription, j'étais en poste au collège avant, j'avais un poste de professeur référent et avant dans pleins d'autres écoles, du CP, du CE1, du CE2, CM1, CM2, donc voilà
- Quel est votre rapport vis-à-vis des langues vivantes ?
- Alors moi j'adore parce que c'est mes études donc euh toute la culture anglo-saxonne me passionne donc à l'enseigner c'est un vrai plaisir ! Je suis très attachée à le faire et de manière presque quotidienne. Je pense, enfin je suis convaincue, surtout au CP, qu'il faut en faire tous les jours, même par des petits moments, des toutes petites séquences ou juste des petits rituels ou même parfois quand une occasion se présente, une question d'un élève, moi je trouve qu'il faut vraiment pratiquer tout le temps, toutes les occasions sont bonnes pour parler anglais !
- Quel est votre rapport vis-à-vis du jeu ?
- Alors en CP, il est incontournable et surtout dans la découverte de la langue je pense que l'on a d'autres moyens, mais le jeu, bah le jeu est la bonne manière d'accrocher l'attention des enfants et puis leur faire mémoriser, répéter, surtout jusqu'au cycle 2, fin de cycle 2 je pense que... même au-delà je pense que le jeu est adaptable à tous tous les niveaux, euh et dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle déjà ça fait moins peur aux enfants, et on a un éventail de situations qui arrivent et tout est possible de manière ludique, donc je pense qu'il ne faut pas hésiter, après il y a des jeux en manipulation ou des jeux avec les sons, enfin il y a jeu et jeu, enfin il y a plusieurs types de jeux donc...Puisque l'écrit n'est pas possible et n'est pas souhaitable dès le début, je te le disais je pense qu'il faut l'introduire assez rapidement, je pense que dès le CE2 il faut l'introduire, voire même en fin de CE1 parce qu'ils peuvent commencer à écrire, ne serait-ce que pour se familiariser avec les lettres qu'on trouve peu en français et puis c'est aussi une façon de mémoriser, d'ancrer l'orthographe de mots en anglais parce qu'après on leur demande d'écrire beaucoup et je trouve qu'entre le passage entre l'école et le collège, le fossé est trop grand et ils ne sont pas habitués à écrire en anglais, donc il faut les habituer un peu plus tôt, ça c'est mes convictions personnelles.

- Oui il y a pleins de phonèmes différents de la langue française.
- Oui et puis moi j'ai participé à un groupe Erasmus d'observation de l'enseignement de l'anglais dans les pays européens et en France on a vraiment du... Je pense qu'il faut revoir toute la façon d'enseigner l'anglais, je suis convaincue, il y a de bonnes méthodes  
35 hein mais...
- Quelle était la place de la séance dans la séquence ?
- Ah c'était la première, c'était la découverte de la notion d'objets, du matériel scolaire, et j'ai introduit « pen, pencil, rubber, glue stick et scissors », cinq mots, on peut aller jusqu'à sept mais avec eux cinq c'était déjà bien et je pense que sept ça aurait été trop,  
40 ils auraient mélangé, surtout si j'avais introduit « ruler », « ruler » avec « rubber » ça aurait été compliqué.
- Quels étaient les objectifs et les compétences visés dans la séance d'aujourd'hui ?
- Alors j'en avais deux : le vocabulaire de la classe ET répondre à la question, comprendre et répondre à la question : « What is this ? », « What's this ? », « It's... » ou répondre  
45 sans forcément employer « It is... » mais en répondant directement par le mot. En CP on n'exige pas une construction de phrase, ça va être un peu plus... moi je l'exige un peu parce que je pense que ce n'est pas beaucoup plus difficile, après si l'enfant l'entend et l'emploie lui-même très bien, mais je vais toujours l'encourager.
- Oui et ce sont souvent les mêmes structures qui reviennent.
- Exactement ! Et comme l'anglais est beaucoup dans ce système de répétition et de  
50 récurrence, je pense que c'est important de les habituer non pas à la facilité, non pas à la difficulté mais de les habituer à parler comme on parlerait le plus correctement en anglais. On le fait en français, et puis moi j'entends beaucoup : « Oh bah déjà ils ne maîtrisent pas très bien le français, alors apprendre une autre langue... », nan je ne suis  
55 pas d'accord, ça n'a rien à voir ! Et surtout que le français n'est pas une langue facile, l'anglais n'est pas si difficile, l'anglais n'est pas une langue trop compliquée, la grammaire n'est pas si compliquée que ça comparé à la grammaire française donc nan on peut. Je pense que même réfléchir dans une autre langue ça peut même aider à mieux comprendre le fonctionnement de la sienne sans forcément donner du sens. Il est bien  
60 évident que pour eux, la notion de verbe, de nom, de déterminant elle n'est absolument pas concrète encore, même si on la travaille, ils ont entendu parler du nom, du verbe,

mais ça va leur parler quand ils vont être en cycle 3 avec les analyses grammaticales et qu'on va leur demander de désigner le pronom tout ça, mais en anglais ça ne leur parle pas et pourtant ils les entendent, ils jouent, ils manipulent tout ça oralement. Moi je pense que c'est au bout de plusieurs années que ça se met en place, il y a quelque chose qui se met en place, et puis les enfants à cet âge-là ils ont une mémoire et ils ont une vitesse d'apprentissage qu'on n'a plus déjà quand on est ado et quand on est adulte donc euh voilà, c'est pour ça que je le fais, je ne me réduis pas dans mon parler à moi, j'adapte bien évidemment, j'essaie de ne pas parler aussi vite, mais je ne fais pas de l'anglais trop facile, enfin...

- Oui l'objectif est vraiment de les mettre dans un bain langagier.

- Oui tous les jours, et l'erreur elle est tout à fait... elle est même souhaitée pour qu'après ils puissent me réentendre ou se corriger, je ne sais pas si tu as entendu, à un moment donné ils se corrigent même entre eux, et puis ils ont tous participé, t'as vu on a eu du calme d'un seul coup, ils sont passés à cette agitation de retour de cantine à un calme et ils ont assez bien écouté, ils ont été assez à l'écoute.

- Qu'est-ce que le jeu pour vous ? Comment le définiriez-vous ?

- Le jeu ? Ah alors moi je le définirai comme une variable didactique, comme une forme de pédagogie aussi surtout pour les langues et puis un bon moyen d'introduire parfois quelques notions un peu compliquées, et puis surtout de les intéresser, après ça dépend du public que l'on en a en face de soi, parce qu'avec certains... parfois avec certaines classes le jeu n'est pas toujours... moins bien perçu, ou alors il ne faut pas que ça dure trop longtemps, je crois surtout qu'il faut savoir l'adapter, il faut savoir l'adapter, le faire évoluer, je pense que d'un simple jeu on peut évoluer de pleins de façons, et puis pour l'enseignant c'est aussi un moyen agréable, ouais c'est une pédagogie et qu'on peut faire varier.

- Depuis quand utilisez-vous le jeu dans vos séances d'anglais ?

- Tout le temps, l'année où j'ai préparé le concours j'ai été intervenante en anglais et on était déjà dans le jeu, on était déjà dans la progression spiralaire, on était déjà dans le jeu, le jeu en fait a toujours fait partie... je pense que c'est un... ouais c'est quelque chose... et ça évite... je pense que ça franchit la barrière de la langue justement quand on est dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à un moment donné la langue va

devenir une barrière, il ne faut plus que ce soit une barrière, ouais le jeu va servir de tremplin, de levier, de... [interrompue par un élève]

- 95
- Et plutôt quel type de jeu ?
  - Euh alors les jeux à règles en langues, je ne crois pas les appliquer vraiment parce que trop de règles, après il y a trop de consignes donc on est en surcharge cognitive très vite, alors après les jeux de rôles, de saynètes oui, les jeux d'exercices en CP non, après oui il faut le faire dans les classes de cycle 3, cycle 4 oui, euh jeux symboliques oui. On a
- 100
- dans les photos... tu vois toutes les photos que j'ai prises c'est des saynètes, c'est des jeux de rôles où ils devaient... là j'étais un peu en évaluation formative, je voulais voir s'ils avaient assimilé... ça c'était en début d'année, « Hello » ; « What's your name ? » ; « Goodbye » et savoir se présenter, se demander... En anglais c'est incontournable d'être en situation.
- 105
- Généralement le jeu intervient à quel moment de la séance ? A-t-il une place particulière ?
  - Ça je crois que c'est au choix de l'enseignant, moi je pense qu'il faut l'introduire assez vite, moi je le fais, j'ai toujours un petit jeu à chaque séance, toujours, ou une petite comptine ou un jeu, mais toujours quelque chose où l'enfant doit être en action et doit
- 110
- être acteur, surtout en langues, s'ils ne parlent pas, ça ne donne rien, ça ne sert à rien !
- Utilisez-vous le jeu dans d'autres disciplines ?
  - Ah oui bien sûr ! Surtout nous en CP dédoublé on l'utilise en lecture et en maths, dans les ateliers autonomes et en anglais j'en ai créé des jeux, j'ai créé des « J'ai... Qui a... ? sur les couleurs, j'ai créé des petits coins avec le jeu arc-en-ciel où ils doivent aller
- 115
- replacer les couleurs, il y a le jeu des émotions. Ah oui oui le jeu est très présent !
- Voyez-vous des limites au jeu ?
  - Oui il ne faut pas que ça dure trop longtemps, surtout au niveau du temps, la gestion du temps c'est important, et il faut savoir les renouveler et euh à un moment donné quand on sent les enfants lassés par le jeu il faut l'enlever ou en mettre d'autres ou pas. Oui il
- 120
- y a des limites, il faut savoir les déceler parce que sinon on se fait vite piéger par... on est dans une répétition et l'enfant n'a plus de plaisir, et s'il n'y a plus de plaisir, il n'y a plus d'apprentissage, surtout en langues.

- Constatez-vous des progrès en langues chez les élèves ?
- 125 - Bah bien sûr, quand on les entend, on les surprend à rejouer ensemble, sans qu'on soit en séance d'anglais on se dit bah voilà... il faut que ça vienne d'eux, il faut qu'il y ait une spontanéité qui ne soit pas toujours euh démarrée ou qui soit inspirée par l'enseignant. Il faut que ça vienne d'eux, enfin moi c'est comme ça que je le perçois et que je l'apprécie surtout.
- Donc essentiellement des progrès langagiers ?
- 130 - Bah les progrès c'est aussi quand ils arrivent à construire, à enrichir leurs phrases, quand ils commencent à construire des phrases ou à réutiliser du vocabulaire un peu compliqué ou... surtout qu'ils parlent et qu'ils n'oublient pas, on rebrasse à chaque fois les notions importantes, s'il n'y a pas d'oublis, s'ils savent répondre très vite sans réfléchir c'est qu'il y a un progrès.
- 135 - Comment arrivez-vous à concilier la notion abordée en classe avec le jeu ? Trouvez-vous toujours des jeux en lien avec vos objectifs ?
- Ah nan pas toujours, mais on peut en trouver, nan nan il y a des fois il faut chercher, il faut en créer, il n'y a pas toujours de jeux qui correspondent mais bon euh dans les petits niveaux c'est des notions simples, donc on peut toujours trouver un jeu, il y a toujours moyen d'en créer un, même avec trois fois rien, même avec très peu de matériel on peut toujours créer une situation ludique et qui va accrocher l'oreille et l'attention des enfants.
- 140 - Le jeu permettait-il d'introduire de nouveaux éléments linguistiques, de s'entraîner ou était-il un moyen de vérifier les connaissances des élèves ?
- 145 - Bah ouais les trois, t'as vu avec mon jeu avec la mascotte de faire passer la petite peluche, c'est une forme de jeu.
- Ils l'avaient déjà utilisée la mascotte ?
- Ah oui Hello Kitty ils la connaissent, et ils savent que c'est une façon de se donner la parole, de prendre la parole et de commencer la séance.
- 150 - Quels éléments relevaient du jeu pendant la séance ?

- 155 - La manipulation de matériel tout simplement, je n'ai pas utilisé mes flashcards aujourd'hui mais ça c'est du matériel qui est toujours présent, il faut même que ce soit présent... les affichages sont très présents aussi, mais là on n'était pas dans le coin regroupement mais c'est pas grave... hum quels autres éléments relevaient du jeu... bah euh la petite comptine aussi, on était un peu dans un jeu phonatoire, associer le geste à la parole, et puis on ne travaille pas de la même façon en anglais, on s'entend parler dans une autre langue, donc c'est un peu rigolo, donc on n'est pas dans une situation transmissive à proprement parler, c'est une autre forme... ouais l'anglais c'est un petit jeu parce qu'on ne parle pas sa langue maternelle, on est un autre personnage, on est un
- 160 peu dans le théâtre, on est un peu dans la comédie, on est un peu dans tout ça, on peut se permettre des choses, même la maîtresse se permet d'autres choses, je pense qu'il faut le prendre comme ça sinon la difficulté pour certains enfants elle est terrible en langues ! Certains ont beaucoup de mal à parler parfois, il faut dédramatiser ça, il faut tous les faire parler, et de s'entendre parler une autre langue, même nous adulte, parfois
- 165 on n'a pas la même intonation, on a l'impression qu'on a une voix différente, pour les enfants c'est pareil, déjà de parler, de prendre la parole d'une manière générale peut être handicapante, même terrifiante pour certains, donc dans une langue vivante je pense que ça renforce ou justement ça désinhibe, il faut savoir trouver chez chacun ce qui va correspondre, mais il faut les observer pour ça, ça ne vient pas tout de suite, ça demande un peu de temps.
- 170
- Les élèves sont-ils entrés facilement dans la tâche aujourd'hui ?
  - Je pense que oui, je pense que oui !
  - Comment décririez-vous leur attitude pendant le déroulement du jeu ?
  - Oh ils ont été bien, là je dirai qu'ils ont joué le jeu vraiment, ils ont répété, ils ont retenu
- 175 assez vite, moi je les ai trouvés très bien aujourd'hui, ce n'est pas toujours comme ça hein ! Des fois c'est...
- Pensez-vous que le jeu est source de motivation chez les élèves ?
  - Ah oui oui, c'est un bon levier pour les motiver !
  - Le jeu a-t-il facilité la prise de parole en anglais ?
- 180 - Ben oui je pense que c'est même un des... c'est UNE des façons les plus efficaces de favoriser la prise de parole.



- Quand les élèves ont recours au français, quelles en sont généralement les raisons ?
- C'est parce qu'ils ont besoin de se rassurer, ils ont besoin de savoir s'ils ont bien compris, c'est une manière de me dire : « Euh est-ce que j'ai bien compris là ? », c'est  
185 juste ça, ça les rassure, même nous adulte on le fait dans une autre langue, donc c'est une manière de se rassurer.
- Avez-vous des collègues qui utilisent également le jeu pendant leurs séances d'anglais ?
- Ah oui oui alors mes collègues de CP elles ne le font pas, elles ne font pas d'anglais  
190 parce qu'elles n'ont pas le temps ou pas toujours, mais oui sinon dans les autres classes je pense qu'elles l'utilisent.
- Quel est leur ressenti vis-à-vis de l'usage du jeu en classe ?
- Alors là je ne sais pas, je ne pourrais pas parler à leur place, mais je pense qu'ils trouvent ça au contraire très bien.
- Est-ce que vous utilisez toujours le même type de jeu lors de vos séances d'anglais ?
- Nan nan, je fais des jeux...parfois je fais des jeux en pairwork, à deux, euh je fais des  
195 jeux en petits groupes ou un par un, parfois je les vois même en individuel donc...
- Y avait-il des élèves à besoins spécifiques en anglais ?
- Ouais j'en aurai un ou deux, mais bon c'est très léger.
- Faites-vous de la différenciation ?
- Euh nan en anglais nan je ne le fais pas, pas en CP, euh avec des CM peut-être mais  
200 nan...
- Très bien, merci ! »

### Annexe 3.5 : Retranscription de l'entretien avec E

« Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

- Oui donc je m'appelle E, donc je suis enseignante depuis 2007, dans cette école depuis quatre ans et donc cette année en GS – CE2, depuis l'an dernier on fonctionne avec des doubles niveaux un peu éloignés par soucis d'effectifs dans l'école.
- 5 - Comment vous êtes-vous orientée vers cet emploi ?
- C'est toujours quelque chose que j'ai eu envie de faire donc ça s'est fait assez naturellement, sans trop chercher autre chose, donc voilà.
- Quel est votre rapport vis-à-vis des langues vivantes ?
- Je ne me sens pas en difficulté par rapport à ça, j'aime bien moi à titre personnel parler  
10 anglais, ce n'est pas quelque chose qui me met en difficulté, donc oui j'aime bien enseigner l'anglais, j'ai même souvent fait les décloisonnements dans les écoles où les collègues se sentaient moins à l'aise et échangeaient justement l'anglais contre autre chose, donc c'est quelque chose que j'aime bien ouais.
- Et quel est votre rapport vis-à-vis du jeu en classe ?
- 15 - Euh bah je l'utilise beaucoup dans toutes les matières, donc euh en anglais comme ailleurs depuis... Je trouve que c'est l'anglais qui a été le plus facile à faire sous forme de jeu au début de ma carrière, et puis maintenant je le fais dans d'autres matières mais c'est peut-être en anglais que ça été le plus... la première discipline dans laquelle j'ai fait du jeu justement.
- 20 - L'anglais s'y prêterait donc davantage ?
- Oui voilà, le fait qu'il y ait beaucoup d'oral en primaire s'y prête bien, du coup le fait de faire parler les enfants ça s'y prête bien sous forme de jeu parce qu'il y a des jeux qui se répondent donc c'est plus facile par le jeu que par l'écrit, où de toute façon il y en a peu en primaire, et de moins en moins avec le changement de cycle, enfin le cycle  
25 3 qui glisse vers la sixième, on a quand même plus beaucoup d'écrit en primaire, donc euh le jeu s'y prête vraiment bien.
- Oui la priorité est l'oral.

- Oui la production et compréhension orales avant le passage à l'écrit qui va se faire plutôt en CM, CM1 – CM2 mais avant il y en a très très peu.
- 30 - Quelle était la place de la séance dans la séquence ?
- Alors là c'est vraiment une séance de révision parce qu'on est avant les vacances, et euh qu'avec les GS on travaille beaucoup à partir d'albums donc là c'était vraiment une séance de révision du lexique et des structures de phrases, et de la compréhension orale donc c'est vraiment une séance de fin de séquence.
- 35 - Et après concernant l'évaluation, savez-vous sous quelle forme vous allez les évaluer ?
- Alors pour les GS je fais peu d'évaluations parce que c'est plutôt un plus par rapport aux objectifs du programme, c'est plutôt parce qu'on participe à une expérimentation sur l'école qui consiste à faire vingt minutes d'anglais par jour, donc on a décidé d'inclure les GS. C'est vrai que dans les programmes de GS, l'anglais ne figure pas
- 40 clairement dans les programmes, on peut le rattacher aux compétences de phonologie donc euh je ne les évalue pas vraiment avec une vraie séance d'évaluation, c'est plutôt des petites choses que je vais ajouter à leurs compétences d'observation de la langue en général, également en français, mais je ne fais pas une évaluation spécifique à l'anglais.
- 45 J'inclus les compétences d'anglais dans les compétences d'observation de la langue en général, donc tout ce qui est phonologie, en français aussi. Au cycle 1 c'est plutôt découvrir les sonorités des autres langues, parce que ça permet d'entendre les sons de sa propre langue, donc ça permet vraiment de mieux comprendre sa propre langue et de repérer des régularités dans une langue, la nôtre, ou une langue étrangère, donc je le rattache plutôt à la phonologie qu'à une séance d'anglais en particulier.
- 50 beaucoup de choses qui s'y jouent, il y a aussi prendre la parole en groupe, il y a tout un tas de choses qui se jouent sur la communication orale, mais pas forcément lié à la langue vivante étrangère, c'est plutôt lié à la langue en général.
- Quels étaient les objectifs et les compétences visés à travers cette séance ?
- Donc là c'étaient vraiment des objectifs de révision du lexique donc euh réviser le
- 55 lexique des animaux de l'histoire parce qu'on a lu un album qui s'appelle « Goodnight Gorilla » qu'on essaie de mettre en scène, il faut vraiment que les enfants se soient imprégnés du lexique avant pour pouvoir être réactifs quand on joue sur scène, de la compréhension orale aussi, vérifier la compréhension orale en ajoutant à chaque fois

60 toutes les compétences que l'on voit au fur et à mesure, donc euh la lecture de l'album  
où je leur pose des questions et où ils doivent me dire si c'est faux ou si c'est vrai. Les  
dernières fois c'étaient uniquement avec les couleurs et là c'était avec les prépositions  
en plus pour ajouter à chaque fois du vocabulaire. On avait commencé par les animaux,  
puis les couleurs et puis là on a lu un autre livre qui nous a amené les prépositions donc  
65 à chaque fois je reprends l'album connu et je réutilise tout pour poser des questions pour  
la compréhension orale, donc là c'était vraiment ça et retravailler encore les prépositions  
de lieu là qu'on a vues : « on », « in », « under » qui sont assez récentes là pour le coup,  
c'est quelque chose qu'on a commencé la semaine dernière, c'est quotidien donc ça  
avance vite mais il y a quand même encore des choses qui sont difficiles... qui sont déjà  
difficiles en français pour certains donc...

- 70 - Oui vous trouvez que le fait que ce soit ritualisé facilite la mémorisation ?
- Bah c'est quotidien, toujours à la même heure et ça va vite parce qu'à cet âge-là euh  
comme il n'y a pas de supports écrits, c'est vraiment l'oral qu'ils travaillent, donc les  
enfants reproduisent même plus facilement une sonorité étrangère que des élèves plus  
vieux qui vont toujours avoir besoin de s'appuyer sur de l'écrit, donc c'est vrai que là  
75 l'oral, le fait que ce soit qu'à l'oral, et que de toute façon c'est leur seul moyen  
d'apprendre pour l'instant puisqu'ils ne savent pas encore lire, ça va vraiment très vite.
- Qu'est-ce que le jeu pour vous ?
- Ça c'est dur comme question ! [Rires]
- Comment le définiriez-vous ?
- 80 - Euh bah c'est un moyen détourné de faire... enfin dans la vie même quotidienne, un  
moyen détourné et peut-être plus... moins stressant et moins... euh moins formel de  
faire des tas de choses, d'apprendre des tas de choses puisque pour moi jouer ça peut  
être juste pour du loisir quand on est enfant ou adulte mais ça peut être aussi un jeu  
d'apprentissage, un jeu un peu sérieux qui va nous permettre d'apprendre des choses  
85 mais qui ne va pas donner l'impression de le faire, donc c'est peut-être un moyen  
détourné...
- Depuis quand l'utilisez-vous dans vos séances d'anglais ?
- Depuis toujours je crois, puisque c'est vraiment quelque chose qui s'y prête et d'ailleurs  
même les méthodes très guidées d'anglais qui existent, j'ai l'impression contiennent

90 toujours des jeux plus ou moins mais il y a toujours des jeux dans les méthodes qui sont  
même éditées donc c'est quelque chose que j'ai fait depuis toujours. Au départ sans  
vraiment y réfléchir parce que c'était quelque chose que j'avais pris comme ça et puis  
au fur et à mesure c'est vrai que l'on ne voit pas trop d'autres façons de faire de l'anglais,  
95 enfin c'est quand même une grosse part des séquences d'anglais pour souvent réinvestir  
du vocabulaire, réviser. Ça permet de rendre les élèves actifs, et de mobiliser le corps  
aussi parce que c'est quand même quelque chose qu'on a du mal à faire ça en classe, de  
ne mobiliser pas que la voix mais le corps, et on sait que la mémoire se fait aussi par la  
mémoire des gestes et donc mémoriser une autre langue ça peut aussi se faire comme  
ça, associer un geste à un mot de vocabulaire ou à une structure de phrase, ça permet  
100 pour certains qui ont une mémoire des gestes de mémoriser mieux.

- Quel type de jeu utilisez-vous la plupart du temps en anglais ?
- Donc il va y avoir des bingos, là comme on a fait ce matin. Après avec les cycles 3 ça  
va être des jeux de mémorisation du vocabulaire, donc ça peut être avec des flashcards  
il y a pleins de choses à faire, afficher des flashcards, en enlever, Who's missing ?  
105 lorsqu'on cherche ce qui manque, ça peut être des jeux de pendu quand on commence  
à passer à l'écrit pour nommer les lettres en anglais et puis la sonorité des lettres, euh  
ça peut être des jeux de société, de type sept familles pour justement apprendre des  
catégories de vocabulaire, par exemple les pièces de la maison, euh les animaux  
sauvages etc. euh qu'est-ce qu'il y a d'autres comme type de jeu... Euh je réfléchis...  
110 après ça peut être des jeux de rôle en fait où les enfants vont piocher par exemple un  
personnage, et devoir se poser des questions en fonction de leur personnage et devoir  
retrouver un peu comme une enquête le personnage à chercher, parfois c'est même des  
jeux très collectifs plutôt là en cycle 3 pour le coup, mais vraiment de mise en scène,  
comme une scène de théâtre en fait où c'est vraiment du jeu dans le sens du jeu d'acteur.  
115 On est au restaurant, on a une table, on a un menu et on a une petite fiche personnage :  
« Vous arrivez au restaurant, vous êtes en colère parce qu'il n'y a pas votre poulet rôti  
et vous devez commander autre chose », et voilà les enfants doivent se débrouiller pour  
réaliser une scène, ça ressemble plus à du théâtre. Après avec les plus jeunes c'est plutôt  
des jeux par deux, avec un qui guide et l'autre qui répond, ou des jeux en pair, chacun  
120 son tour on inverse les rôles de celui qui parle et de celui qui écrit par exemple, ou le  
jeu du robot que plul'on a fait là dernièrement, justement pour les positions sur le plan,  
ceux qui était sur le plan, un enfant et un robot, l'autre a un endroit où il doit le mener

125 et il doit le guider en lui disant : « Go straight down, turn left, turn right » donc ce sont souvent des jeux de pair parce que c'est assez rassurant aussi de ne pas être tout seul et de pouvoir s'aider à deux, communiquer et ne pas se sentir complètement seul face à une consigne dans une langue qu'on ne maîtrise pas, donc le fait d'être par deux c'est aussi rassurant pour les élèves de savoir qu'on va inverser le rôle et qu'après on pourra s'appuyer sur ce qu'on vient de faire.

- A quel moment de la séance le jeu intervient-il généralement ?

130 - En maternelle ça va plutôt être tout au long de la séance. En élémentaire, ça va plutôt être au début pour réactiver les connaissances antérieures et euh c'est moins à la fin, on va dire que la fin de séance, en général, c'est plutôt soit une trace écrite ou des traces en tout cas de ce qu'on a fait, donc ça va plutôt être une phase individuelle avec un exercice à faire pour laisser une trace, mais sinon le jeu peut vraiment se faire de différentes  
135 manières, euh souvent au début de la séance c'est un jeu en collectif pour rassembler le groupe, donc autour du tableau avec des flashcards, « Who is missing ? » ce genre de choses, après on va peut-être un peu plus bouger, aller dans la cour, rester ici euh faire des jeux en binômes, des pairworks et puis à la fin de la séance on se rassemble à nouveau et là on... c'est plutôt individuel, on synthétise tout ce qu'on vient de voir et  
140 puis on ajoute une nouvelle notion ou on vérifie la notion par un exercice après avoir fait tous les jeux pour justement voir si tout ça a permis un peu de fixer les connaissances, vraiment le jeu en collectif à l'oral ou à deux et puis après il y a vraiment, en individuel, qu'est-ce que j'en ai gardé moi de ce jeu, donc c'est plutôt au début et pas trop à la fin quoi, pour lancer la séance et lancer aussi des nouvelles phrases, du  
145 nouveau lexique.

- Vous m'avez dit tout à l'heure que vous utilisiez aussi le jeu dans d'autres disciplines ?

- Oui bah dans beaucoup de choses, c'est vraiment quelque chose qui me plaît bien dans toutes les disciplines, donc euh bah en mathématiques beaucoup parce qu'avec MHM c'est déjà inclus dans la méthode, mais je le faisais déjà avant, donc là ça permet déjà  
150 d'avoir des idées de jeux qui sont pensées par la méthode, mais je le faisais déjà avant, et euh en étude de langue ça va aussi être aussi des jeux de révision en conjugaison, en grammaire, en lexique comme ce matin, c'est plutôt pareil pour réviser des notions en fait, ça va plutôt être pas pour amener une notion mais pour la revoir sous une autre forme, ou alors ça va être une situation problème. Par exemple on va travailler... je ne

155           sais pas en lexique je vais leur donner pleins de petits mots qu'ils vont devoir classer  
donc euh ça s'apparente à un jeu parce qu'on est debout et qu'on manipule des étiquettes  
mais on pourrait très bien le faire sur une feuille, c'est juste que ça permet de se  
confronter avec les copains : « - Bah pourquoi celui-là tu le mets là ? - Bah parce que  
ça commence par telle syllabe », donc ça permet de débattre, ce qu'on ne peut pas faire  
160           tout seul sur sa feuille. Donc ce petit jeu je vais l'utiliser aussi en orthographe, par  
exemple on va travailler sur un son, je vais leur donner pleins de mots, ils vont devoir  
me trier selon les sons et donc ça va être vraiment un jeu de discussion entre eux : « Bah  
celui-là on le met là parce qu'il fait le même son que lui. – Ah bah oui mais lui il  
commence par la même lettre », donc vraiment s'organiser, se mettre d'accord sur des  
165           critères pour après aborder la vraie notion, fixe quoi, qui va nous permettre de faire la  
leçon.

- Qu'apporte selon vous l'usage du jeu en classe ?

- Bah justement ça dédramatise un peu les apprentissages qui peuvent être parfois  
stressants pour des enfants même si on essaie de ne pas les inquiéter, mais il y a des  
170           enfants pour qui, le fait de savoir qu'on va travailler les met dans un état de stress et de  
vigilance, et le jeu permet de dédramatiser un peu ça. On va jouer à un jeu, donc on va  
passer un bon moment, mais malgré tout on va apprendre des choses et ça ne va pas  
nous empêcher d'apprendre la notion mais on a moins l'impression, donc ça permet un  
peu ça et puis ça permet de voir d'autres formes de travail, de ne pas toujours passer par  
175           l'écrit parce que parfois c'est ce qui va bloquer certains enfants, qui à l'oral, ont les  
compétences, mais dès qu'on passe à l'écrit ça devient compliqué pour pleins de raisons,  
donc ça permet aussi d'évaluer les compétences de certains sous une autre forme que la  
forme institutionnelle.

- Quelles en sont les limites ?

- Bah euh les limites c'est que ça ne se suffit pas à lui-même parce que justement, comme  
c'est collectif ça ne permet pas de voir les compétences réelles et personnelles de  
chacun, souvent les jeux sont à plusieurs donc euh il y a l'émulation du groupe qui fait  
qu'on réussit mais on n'arrive jamais à savoir quelle est la part de chaque enfant là-  
dedans donc euh ça ne peut pas suffire, euh il y a le bruit aussi, l'agitation que ça crée,  
180           c'est toujours difficile de revenir à une séance plus calme après un jeu, même s'ils savent  
que c'est la condition pour qu'on puisse en refaire mais c'est vrai que c'est normal aussi  
185

190 que l'agitation arrive donc euh c'est vraiment les limites que j'en vois, après c'est vrai que je trouve que ça a quand même beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients donc c'est pour ça que je l'utilise quand même. Je trouve que la limite c'est au niveau des réussites individuelles puisque même si on ne peut pas toujours tout faire en individuel, je trouve qu'à un moment il faut quand même que l'on arrive à savoir clairement ce que sait faire chacun et que si on passe trop par le jeu collectif on n'arrive pas vraiment à définir quelles sont les compétences précises de chaque élève.

- Constatez-vous des progrès en anglais chez les élèves grâce au jeu ?

195 - Alors je ne saurais pas dire si ça tient au jeu parce que comme c'est quelque chose que j'ai toujours fait je n'ai pas vraiment de notions avant/après, après je pense que ce qui fonctionne bien c'est la ritualisation parce que du coup le fait de faire anglais tous les jours fait qu'on n'explique plus les consignes vraiment puisque tous les jours c'est pareil. Alors là avec les GS pas forcément puisqu'on travaille de différentes façons mais  
200 avec les CE2 par exemple ils arrivent, on a une liste de rituels sous forme de jeux, ils s'installent, je n'ai même pas besoin de dire ce qu'il faut faire, ils ont déjà la main levée, pour savoir ce qu'ils vont devoir faire, ils ont déjà toute une liste de questions sous forme de questions/réponses et c'est vrai que je n'ai pas besoin de donner aucune consigne, donc ça permet d'aller vraiment plus vite, et le fait d'avoir des petits jeux  
205 permet de rendre ça un peu plus ludique donc euh ils y vont avec enthousiasme, donc ça va peut-être aussi plus vite pour ça, parce que c'est un moment plaisant pour eux, il y a peu d'écrit.

- Les GS connaissaient-ils les jeux d'aujourd'hui ?

210 - Le jeu du Bingo on l'avait déjà fait, ouais les deux jeux on les avait déjà fait, sous une autre forme, avec d'autres lexiques, mais en fait le type de jeu est toujours le même, donc c'est vrai que ça permet de retranscrire une consigne sans avoir à la redire, on connaît la modalité, il n'y a juste qu'à changer les mots. Une fois qu'on a un jeu qui fonctionne ça permet de garder la même trame et d'aller vite quoi.

- Quel type de progrès avez-vous constaté ?

215 - Euh bah pour les grands ça va plutôt être la mémorisation du lexique parce qu'on est plus là-dessus, après la compréhension orale est vraiment améliorée, alors la production pas beaucoup parce que je ne leur en pas beaucoup à cet âge-là mais je trouve que la



- compréhension orale, même avec des mots difficiles, en fait ils n'ont plus peur de ne pas comprendre, en fait le fait d'en faire beaucoup, les enfants ne sont plus à dire « Oh je n'ai rien compris ! » dès que je dis un mot qu'ils n'ont jamais entendus parce que comme il y a un flot de paroles continu, ils ont l'impression... ils vont bien attraper là-dedans un mot qu'ils connaissent et ils ne vont plus se dire : « Je n'ai pas compris ce mot-là ! ». Ils vont prendre une phrase globale puis ils vont capter un ou deux mots et du coup ça va suffire pour qu'ils comprennent l'ensemble de la phrase.
- 225 - Oui vous n'êtes pas dans la traduction mot pour mot.
- Nan nan des fois je parle vraiment comme si je parlais à des gens en anglais, enfin même quand ils sont mal assis, je peux leur dire en anglais ou quand je me fâche, je me fâche en anglais, enfin ils ne sont plus à essayer de tout traduire, ils sont vraiment dans le bain de langage quotidien, donc ils ont moins peur de ne pas comprendre. C'est plus facile avec les petits, les plus grands ont toujours cette tendance à vouloir tout traduire : 230 « Qu'est-ce que t'as dit exactement ? Et comment ça s'écrit ? » parce qu'ils ont le rapport à l'écrit que les petits n'ont pas, je trouve que ça, ça commence aussi à se faire facilement d'essayer de comprendre le bain de langue et puis on arrive à comprendre en gros ce qu'il faut faire, avec les gestes aussi, qui aident bien quoi.
- 235 - Comment arrivez-vous à concilier la notion abordée en classe avec le jeu ? Trouvez-vous toujours un jeu qui réponde à vos objectifs ?
- Bah non pas toujours, justement il y a des fois où c'est difficile, notamment avec les maternelles parce que les notions ne doivent pas être trop compliquées parce qu'ils sont encore petits donc parfois c'est compliqué de trouver un jeu physique à jouer avec tout le groupe, en plus parce qu'ils sont douze donc c'est... il y a des choses qui s'y prêtent toujours c'est l'apprentissage du lexique, mais c'est vrai que l'apprentissage de structures de phrases ou là les prépositions « in », « on », « under », il a fallu vraiment prendre le mobilier de la classe pour physiquement faire quelque chose parce que c'est vrai qu'ils sont encore trop petits pour visualiser sur un support plat. Par exemple si je mets le petit personnage derrière le support plat, ils sont encore trop petits pour anticiper des choses qu'ils ne voient pas, donc il faut vraiment y aller avec du vrai matériel, donc 240 il y a quand même certaines notions qui sont plus faciles que d'autres, mais tout ce qui est lexique ça c'est toujours facile à manipuler en jeu, il y a pleins de choses.
- 245 - Pendant la séance, quels éléments relevaient du jeu ?

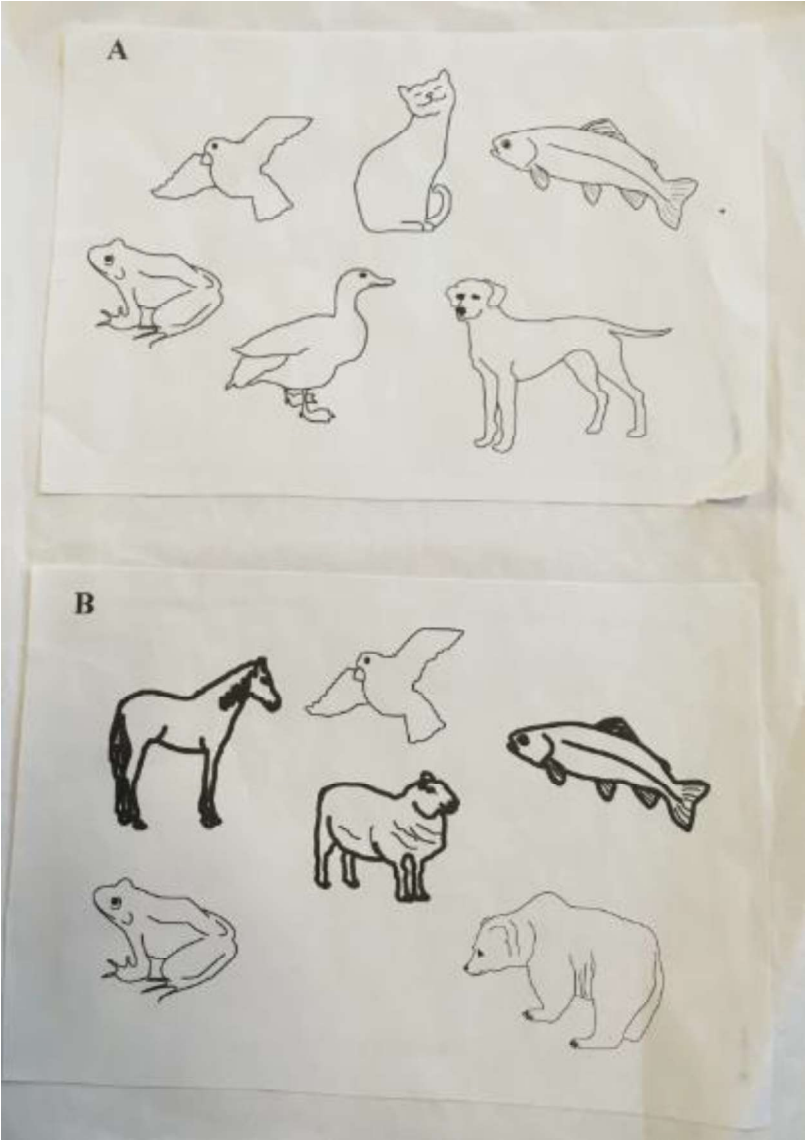
- 250 - Bah il y avait le jeu du Bingo qui permettait de réinvestir le lexique, donc avec les enfants à qui je donne quatre cartes et c'était vraiment de la compréhension du lexique sans voir, moi je dis un mot et les enfants doivent essayer de se rappeler quel personnage c'est et poser la carte, donc ça les oblige à entendre et mémoriser assez vite puisque le but c'est de gagner le plus vite possible, et après euh il y a le petit jeu collectif, donc
- 255 c'est un peu le jeu de compétition entre les deux groupes, les éléphants et les hippopotames, qui sont les deux groupes de la classe, pour justement savoir produire à l'oral des phrases avec les prépositions « in », « on », « under », donc ils ont décidé de se positionner sur, sous la table, donc là c'est vraiment plutôt un petit jeu de rôle, équipe contre équipe, un peu de compétition d'un groupe contre l'autre.
- 260 - Comment avez-vous défini les groupes ?
- Alors les groupes en fait c'est les groupes de travail de classe de début d'année, donc je n'ai pas fait de groupes de niveau, c'est vraiment les deux groupes... parce qu'en anglais on n'utilise pas souvent ces distinctions, ça permet plutôt d'avoir un nombre d'enfants contre un autre nombre d'enfants, il n'y a pas forcément de groupes de niveau ou de
- 265 compétences particulières, c'est vraiment arbitraire le découpage en début d'année, ça s'est plutôt bien fait on va dire.
- Les élèves sont-ils facilement entrés dans la tâche ?
- Oui bah là c'est vrai que c'était une séance de réinvestissement donc ils connaissent bien, après il y en a toujours quelques-uns qui ont du mal à se rappeler de ce qu'il faut
- 270 faire et qui ont toujours besoin de regarder les copains pour se rassurer mais oui ça va assez vite, et puis c'est vrai qu'ils savent que le temps d'anglais est court, donc je leur ai aussi beaucoup dit ça, il faut vite qu'on s'y mette, donc quand on va chercher Georges, c'est notre mascotte, c'est vraiment le signal qu'on commence l'anglais [claque une fois dans ses mains], on se met en cercle, ils commencent à avoir les automatismes, c'est
- 275 vraiment des rituels quotidiens donc au bout d'un moment ça rentre quand même !  
[Rires]
- Comment décririez-vous leur attitude pendant le déroulement du jeu ?
- Euh assez investis pour... enfin pas pour tous mais assez investis parce qu'ils ont quand même cette envie de gagner, donc il y a ce côté compétition qui fait qu'ils essaient de
- 280 participer quand c'est individuel. Après quand c'est collectif, c'est un peu plus

- compliqué, il y en a certains qui vont vraiment avoir envie de participer pour leur équipe et d'autres qui vont complètement se mettre en retrait, soit parce que les compétences ne sont pas encore solides et donc ils n'osent pas prendre la parole, soit parce que ce sont des enfants qui sont un peu dans cette attitude-là tout le temps, donc qui ne vont pas forcément s'investir dès que ce n'est pas quelque chose d'individuel et donc d'un peu obligé quoi.
- 285
- Pensez-vous que le jeu est source de motivation chez les élèves ?
  - Bah oui je pense que ça leur permet vraiment de... d'avoir plus envie de participer parce qu'il y a un côté loisir, enfin une impression de loisir qu'il n'y a pas si on leur demande la même tâche sous une forme écrite par exemple.
- 290
- Le jeu a-t-il facilité la prise de paroles en anglais ?
  - Oui pour les maternelles ça permet d'oser prendre la parole dans une langue qu'on ne connaît pas, avec maladresse, mais ça les désinhibe quand même je trouve.
  - Avez-vous des collègues qui utilisent également le jeu en anglais ?
- 295
- Bah je pense qu'en anglais on est tous sur le même modèle, surtout avec ces vingt minutes par jour, comme c'est ritualisé c'est vraiment un moyen de réinvestir chaque jour, je pense que tout le monde fait un peu de jeux, de toute façon je pense qu'en anglais on n'a pas vraiment le choix.
  - Et leur ressenti ?
- 300
- En anglais je trouve que c'est quelque chose... même pour les gens qui sont très traditionnels et qui ne font pas trop de jeux dans leur classe, je trouve que le seul moment où ils en font c'est quand même en anglais, c'est vraiment quelque chose qui est admis maintenant, en anglais on joue. J'ai cette impression là en tout cas.
  - Le jeu proposé aujourd'hui a-t-il demandé un temps de préparation important ?
- 305
- Non, voilà ce sont de petites cartes, c'est du matériel réutilisé, c'est vraiment en début de séquence où je vais préparer des flashcards ou du matériel à manipuler mais après on réutilise longtemps sous différentes formes donc...
  - Utilisez-vous toujours le même type de jeu lors de vos séances d'anglais ?

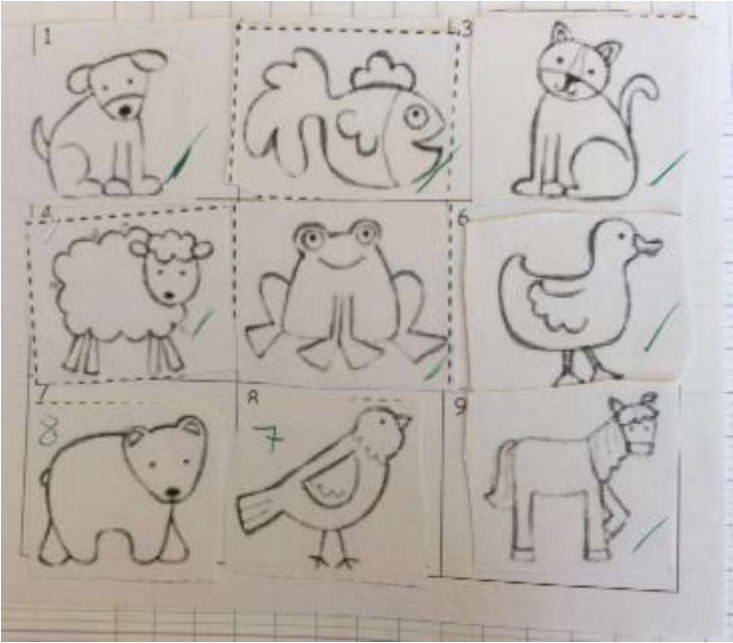
310

- Oui quand même, ce sont toujours des jeux de reconnaissance de lexique, surtout avec les petits, donc oui ça va être des bingos, ça va toujours être à partir de flashcards le plus souvent, parce que pour l'instant ils ont encore besoin d'un support visuel, se baser sur l'oral ce n'est pas suffisant.
- Très bien merci pour cet entretien ! »

Annexe 4 : Cartes distribuées à un binôme de CE1



Annexe 5 : Exercice de compréhension fait par un élève de CE1



Annexe 6 : Exemples de cartes distribuées à des élèves de CM1



Annexe 7 : Etiquettes distribuées à un élève pour le jeu du Bingo en Grande Section

