



HAL
open science

Le jeu dans l'apprentissage des faits de langue en cours d'anglais au CE2

Léa Barrère

► **To cite this version:**

Léa Barrère. Le jeu dans l'apprentissage des faits de langue en cours d'anglais au CE2. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361190

HAL Id: dumas-03361190

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361190>

Submitted on 1 Oct 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 de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Le jeu dans l'apprentissage des faits de langue en cours d'anglais au CE2

Mémoire présenté par **Léa Barrère**

Sous la direction de Madame Aurore Montheil



Année universitaire : 2020 – 2021



Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaitais remercier quelques personnes qui m'ont aidée à la rédaction de ce dernier.

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Aurore Montheil professeure d'anglais à l'INSPE de Pau, pour ses conseils précieux, son suivi et ses réponses à mes nombreuses questions.

Je remercie également Madame Angelina Taborin, ma PEMF, pour ses recommandations tout au long de l'année.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Alicia Latrille, ma binôme qui m'a soutenue durant cette année, nos projets et aussi pour ce mémoire ainsi que nos 28 élèves qui nous ont permis de tester toutes nos idées et expérimentations.

Les enseignants qui ont eu la gentillesse de répondre au questionnaire sur leurs pratiques dans l'enseignement de l'anglais.

Enfin, Laura Lemaire pour son soutien et son aide au long de l'année et tout particulièrement pour sa participation au projet *Goldilocks* qui aura été un temps fort tant pour mes élèves que pour les expérimentations de ce mémoire.

Tables des matières

Remerciements	1
Sigles et abréviations.....	5
Introduction.....	6
1 Le jeu dans l'apprentissage d'une langue	7
1.1 Le jeu dans les apprentissages	8
1.1.1 Qu'entend-on par « jeu » ?	8
1.1.1.1 Définitions du mot « jeu »	8
1.1.1.2 Classifications des jeux.....	8
1.1.2 Le rôle des jeux dans le développement de l'enfant	10
1.1.2.1 Développement cognitif et langagier	10
1.1.2.2 Développement psychologique	11
1.1.3 Le jeu à l'école.....	12
1.1.3.1 Le jeu dans le dispositif scolaire	12
1.1.3.2 Vecteur de motivation	14
1.1.3.3 Le rôle de l'enseignant.....	15
1.2 Apprendre l'anglais par le jeu	17
1.2.1 La place du jeu dans l'enseignement de l'anglais	17
1.2.1.1 Une place importante pour l'oral	18
1.2.1.2 Le jeu, un support favorable à l'expression orale.....	18
1.2.2 Les spécificités de l'apprentissage de l'anglais au cycle 2	21
1.2.2.1 Un enseignement centré sur l'univers de l'enfant et la communication	21
1.2.2.2 L'apprentissage des faits de langues	23
1.2.2.3 Le projet dans l'enseignement de l'anglais	25
1.2.2.4 La tâche finale	26
2 Expérimentations	27

2.1	Le contexte d'exercice.....	27
2.2	La séquence <i>Introduce yourself</i>	27
2.2.1	L'organisation de la séquence.....	27
2.2.1.1	La tâche finale	27
2.2.1.2	Les objectifs linguistiques	28
2.2.2	Les jeux utilisés.....	28
2.2.2.1	Le bingo.....	28
2.2.2.2	Le jeu des paires.....	29
2.3	La séquence <i>Halloween</i>	29
2.3.1	L'organisation de la séquence.....	29
2.3.1.1	La tâche finale	30
2.3.1.2	Les objectifs linguistiques	30
2.3.2	Les jeux utilisés.....	30
2.3.2.1	<i>Simon says</i>	30
2.3.2.2	<i>Who's who ?</i>	30
2.4	La séquence <i>Goldilocks</i>	31
2.4.1	L'organisation de la séquence.....	31
2.4.1.1	La tâche finale	32
2.4.1.2	Le travail en interdisciplinarité	32
2.4.1.3	Les objectifs linguistiques	33
2.4.2	Les jeux utilisés.....	34
2.4.2.1	Le <i>Memory</i>	34
2.4.2.2	<i>Snakes and ladders</i>	35
3	Analyse des résultats.....	36
3.1	Acquisition des faits de langues	36
3.1.1	La séquence <i>Introduce yourself</i>	36
3.1.2	La séquence <i>Halloween</i>	37

3.1.3	La séquence <i>Goldilocks</i>	38
3.1.3.1	Retour sur trois activités de réinvestissement	38
3.1.3.1.1	Activité de description d'images	38
3.1.3.1.2	Activité de <i>Memory</i>	39
3.1.3.1.3	Activité de <i>Snakes and ladders</i>	39
3.1.3.2	Analyse a posteriori	40
3.2	Le jeu dans les pratiques enseignantes.....	41
	Conclusion	45
	Bibliographie	48
	Sitographie	51
	Table des illustrations	52
	Annexes	53

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

AL : activité langagière

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CO : compréhension orale

EO : expression orale

EOC : expression orale en continu

EOI : expression orale en interaction

LVE : langue vivante étrangère

PES : professeur des écoles stagiaire

UA : unité d'apprentissage

Introduction

De nos jours, les notions de « jeu » et de « travail » ont tendance à s'opposer. En effet, on joue habituellement pour se détendre, comme un loisir. Ainsi, la place du jeu paraît au premier abord, surprenante à l'école. Or, cela n'a pas toujours été le cas. Rousseau, dans *Emile ou De l'Éducation* recommandait des jeux bien choisis pour une bonne éducation : « Le gouverneur s'arrange pour que les exercices soient perçus comme un jeu » (Rousseau, 1762, p. 189). Il privilégiait également une approche actionnelle : « car il n'importe jamais autant qu'il apprenne, qu'il importe qu'il ne fasse rien malgré lui » (Rousseau, 1762, p. 221). Il était donc en avance sur son temps. Aujourd'hui, les jeux tentent de se faire une place dans l'enseignement. S'ils sont présents en début de scolarité, comme le préconisent les programmes de la maternelle de 2015 ou la pédagogie privilégiée en Allemagne dans les *kindergartens*, ils ont tendance à disparaître au cours des années scolaires. Pourtant, les jeux rythment la vie de l'enfant dès sa naissance et, comme nous le verrons par la suite, ils participent à leur développement. Aussi, dans le *Référentiel de compétences des professeurs et du personnel d'éducation*, la compétence : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » précise qu'à l'école il est crucial de : « tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage » (BO du 25 juillet 2013). Ce thème me semble pertinent car la présence du ludique dans le dispositif scolaire peut influencer sur le rapport des élèves aux apprentissages, à l'école mais aussi à leur estime de soi. Gagner un jeu est perçu comme valorisant, parfois bien plus que de ne pas avoir fait d'erreurs lors d'un exercice. Ainsi, ce thème se présente comme un enjeu majeur en psychologie de l'éducation. L'objectif est de comprendre comment le jeu prend place à l'école, quels en sont ses bénéfices et dans quelles circonstances est-il le plus pertinent afin d'accompagner au mieux la totalité des élèves.

Après m'être intéressée à ce sujet pendant ma première année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, j'ai décidé de m'intéresser plus précisément au jeu dans l'apprentissage de l'anglais, en particulier au cycle 2. D'une part, cette année je suis PES dans une classe de CE2 où les élèves ont des niveaux très hétérogènes. Ainsi, présenter les apprentissages sous forme de jeux peut permettre une approche différente. D'autre part, une des spécificités de l'apprentissage de l'anglais dans ce cycle est la place importante accordée à l'oral. Il m'a alors semblé intéressant de me questionner sur la place des jeux dans cet enseignement et dans quelle mesure le jeu a un effet sur l'apprentissage des faits de langue en anglais en CE2.

Dans une première partie, nous présenterons d'abord quelques notions théoriques sur le jeu dans l'apprentissage de l'anglais, en donnant plusieurs définitions du mot « jeu », en explicitant son rôle dans le développement de l'enfant et son rôle à l'école. Dans un deuxième temps, nous verrons en quoi le jeu a une place dans l'enseignement de l'anglais puis nous mettrons en évidence les spécificités de cet apprentissage au cycle 2 avec, notamment, l'approche actionnelle. Dans une deuxième partie, nous décrirons des expérimentations de jeux mises en place à travers trois séquences depuis le début de l'année. Enfin, dans une dernière partie nous analyserons les résultats des expérimentations avant de conclure.

1 Le jeu dans l'apprentissage d'une langue

1.1 Le jeu dans les apprentissages

1.1.1 Qu'entend-on par le « jeu » ?

1.1.1.1 Définitions du mot « jeu »

Lorsqu'on recherche la définition du mot « jeu » sur le site larousse.fr, il s'agit d'une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir. 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 » (larousse.fr). Si l'on se restreint à cette définition, on peut trouver des difficultés à lui accorder une place au sein de l'école et des apprentissages. De plus, son origine latine *jocus* signifie « plaisanterie » (larousse.fr), une origine qui renforce les interrogations sur sa présence en classe.

Cependant, Brougère donne une définition du jeu selon cinq critères : la fiction, la décision du joueur, l'incertitude, les règles et la frivolité. La fiction est présente par la « modalisation ou transformation d'une activité ordinaire » (Brougère, 2017, p.4). Il prend comme exemple la différence entre la bagarre fictive, pour jouer, et la bagarre réelle. Pour la bagarre fictive, il n'y a pas volonté de blesser, les émotions sont différentes de la situation réelle (à la joie et l'amusement s'opposent à la colère et l'énervement). Le critère de la décision du joueur est lié au critère précédent. En effet, le jeu appartenant à la fiction, il « disparaît quand plus personne ne continue à agir pour le maintenir » (Brougère, 2017, p.4). Dès l'entrée dans le jeu, le joueur doit prendre plusieurs décisions afin de continuer à jouer, pour les actions qu'il doit faire, afin de parvenir à la décision finale de fin du jeu. Le troisième critère, l'incertitude découle des critères précédents. Le jeu n'est pas réel et dépend des choix et décisions des joueurs, le déroulement du jeu est alors incertain. Le quatrième critère concerne les règles. Il en existe deux : les implicites et les explicites, qui permettent de structurer le jeu. Enfin, la frivolité est caractérisée par l'absence de conséquences sur la vie réelle, comme on le retrouve dans le caractère fictionnel.

1.1.1.2 Classifications des jeux

Les jeux sont soumis à différentes classifications. Groos (1902), suivi de Claparède (1905) en déterminent deux : les « jeux d'expérimentation » qui regroupent les jeux sensoriels, les jeux moteurs, les jeux intellectuels et les jeux affectifs, et les « jeux des fonctions spéciales » qui regroupent quant à eux les jeux d'imitations, les jeux sociaux et familiaux et les jeux de lutte. Cette classification s'effectue selon leurs contenus. Cependant, les nombreux contextes dans

lesquels on peut trouver des jeux complexifient cette classification. Par exemple, un jeu classique comme le jeu de billes démontre la difficulté de choisir une seule appartenance : « [il] est assurément sensori-moteur puisqu'il s'agit de viser et de lancer. Mais, à partir de sept ou huit ans, il est aussi un jeu de concurrence et de lutte canalisées » (Piaget, 1978, p.112).

Piaget différencie trois catégories de jeux : les jeux d'exercices, les jeux symboliques et les jeux de règles. Les jeux d'exercices « mettent en œuvre un ensemble varié de conduites, mais sans modifier leur structure telle qu'elle se présente à l'état d'adaptation actuelle » (Piaget, 1978, p.117). Ces jeux n'ont aucun autre but que le plaisir, ils peuvent être assimilés à un comportement animalier, comme si un chat jouait. Ils apparaissent au développement préverbal de l'enfant. Ensuite, les jeux symboliques impliquent « la représentation d'un objet absent, puisqu'il est comparaison entre un élément donné et un élément imaginé, et une représentation fictive » (Piaget, 1978, p.118). Ces jeux apparaissent vers l'âge de 2 ans et se démarquent des jeux d'exercices dans la volonté de représenter un objet et parfois d'imiter. Un but est donc présent. Enfin, les jeux de règles se différencient des jeux symboliques par la nécessité de relations interindividuelles.

De Grandmont (d'après Duquesnoy, Gilson, Lambert, Prétat, 2019, p.7), quant à elle, classe les jeux dans trois catégories. Tout d'abord le jeu ludique se définit comme une activité libre et essentielle au plaisir, sans aucune structure ou règle préétablie. Il ne permet pas d'apprendre mais d'explorer et d'expérimenter le monde qui nous entoure. Peut-être ces jeux sont assimilables à ceux que Piaget qualifie de jeux d'exercices (Piaget, 1978, p.121). Ensuite, elle donne la catégorie de jeu éducatif. Ce type de jeu initie au principe de structure et permet de contrôler les acquis. Il masque l'aspect éducatif de l'activité mais malgré la diminution de la présence du plaisir intrinsèque, il est tout de même animé par le désir d'apprendre du joueur. Aussi, il permet à l'adulte d'observer les comportements du joueur. Enfin, la dernière catégorie s'intitule le jeu pédagogique. Ces jeux ont pour visée le devoir d'apprendre. Ils sont structurés et sans possibilité de variante. A la différence des jeux éducatifs, ils permettent d'observer les compétences du joueur concernant un apprentissage précis et ils sont motivés par le plaisir de performer.

1.1.2 Le rôle des jeux dans le développement de l'enfant

1.1.2.1 Développement cognitif et langagier

Dans un deuxième temps, les jeux interviennent sur le développement cognitif des enfants. Nicole de Grandmont indique que ce qu'elle désigne comme étant les jeux éducatifs permettent une meilleure compréhension des notions et des concepts mais aussi un développement des connaissances (d'après Duquesnoy, Gilson, Lambert, Préat, 2019, p.7). Aussi, d'autres jeux abordent le développement cognitif d'une manière différente : « l'expérience fonde notre connaissance du monde, de nos perceptions à nos acquis, de nos intentions à nos actes » (Dargère, 2015, p.2). Dès la préscolarisation, les jeux sensoriels permettent aux enfants de découvrir le monde qui les entoure à travers leurs sens. Ces sensations sont aussi l'occasion de travailler la mémoire puisqu'elles vont être sollicitées tout au long de la vie.

Cependant, un des premiers apprentissages auquel l'enfant est confronté est le langage. A la maternelle, le langage est un des principaux apprentissages et les jeux en sont un dispositif pédagogique majeur. A travers différents jeux, l'enfant va découvrir et utiliser plusieurs compétences langagières. D'une part, Veneziano explique que les jeux de fiction vont favoriser la fonction sémiotique (Veneziano, 2002, p.7). Cette dernière permet de désigner un signifié à l'aide d'un signifiant (mot, objet, dessin, ...). Les jeux de fictions ne peuvent exister que par le langage puisque l'enfant imagine sa propre situation. S'il souhaite la partager avec d'autres personnes, il doit être capable d'exprimer ce que chaque objet représente, ainsi « le langage contribue à construire de manière déterminante des significations symboliques » (Veneziano, 2002, p.9). On retrouve de tels jeux en maternelle dans les coins d'imitations (coin cuisine, poupées, ...). Lorsque ces espaces ont été exploités pour des séances de langage, les élèves s'en inspirent pour les réutiliser en reprenant le langage utilisé ainsi qu'en créant de nouvelles situations s'apparentant à des jeux de fictions.

D'autre part la communication s'instaure grâce à ces jeux. En effet, les enfants doivent se faire comprendre afin de permettre aux autres d'entrer dans leur fiction. Si, dans un premier temps l'enfant ne décrit la situation que par quelques mots, il crée des situations plus longues, complexes et structurées au fil du temps. La communication apparaît comme étant plus complète afin que tous les joueurs fassent durer le jeu. Cette progression dans les situations est possible par l'interaction avec les adultes qui produisent des schémas langagiers qui servent de modèle pour les enfants. Ainsi, « l'enfant s'approprie d'une part des variantes utiles à une

interaction en situation immédiate et, d'autre part, des variantes plus explicites permettant d'évoquer des événements plus décontextualisés » (Canut, Espinosa, 2016, p.7). Aussi, comme le souligne la ressource *Jouer pour apprendre*, les adultes ne sont pas les seuls modèles langagiers : « en interagissant avec leurs aînés dans le cadre de ces activités, les plus jeunes entendent et font l'expérience de nouveaux modèles langagiers en contexte » (Eduscol, 2015, p.24). Ainsi, les classes à multi-niveaux permettent aux plus jeunes de prendre exemple sur le modèle langagier proposé par les élèves des niveaux supérieurs. Ces échanges peuvent aussi avoir lieu dans la cour de récréation dans laquelle les jeux d'imitations sont très fréquents. Tout au long de la journée, les élèves ont la possibilité de s'appuyer sur plusieurs référents langagiers.

Il est intéressant ici d'étudier l'apprentissage du langage en maternelle car l'apprentissage de l'anglais ou d'une autre langue étrangère se réalise de la même façon. En effet, en maternelle, le langage se travaille d'abord par l'oral et l'écrit n'est introduit que plus tard, au cycle 2. Cela s'apparente à l'enseignement de l'anglais au cycle 2, où seul l'oral est étudié.

1.1.2.2 Développement psychologique

Les jeux ont enfin un rôle dans le développement psychologique des enfants. D'abord, on peut observer un impact sur l'autonomie. Comme le souligne la ressource *Jouer et apprendre* : « en choisissant les rôles et en donnant des fonctions aux objets ; il se construit comme individu autonome et capable d'agir et de prendre sa place et son rôle social au sein d'un groupe » (Eduscol, 2015, p.16). Ainsi les jeux symboliques, en plus de favoriser la communication, permettent en plus de gagner en autonomie, notamment en se construisant avec les pairs. Mais l'autonomie peut s'acquérir aussi seul avec les jeux sensoriels : « La liberté pour l'enfant d'agir et de découvrir par lui-même des objets favorise son activité autonome » (Cohen, 2003, p.70). Ainsi, les jeux sensoriels permettent également de travailler le développement moteur de l'enfant en découvrant le potentiel de son corps et de ses sens de manière autonome.

Les jeux permettent aussi d'appréhender les relations sociales. En s'appuyant sur l'œuvre de Brougère, Delory-Momberger rappelle que le jeu « est aussi le fruit d'une coproduction, d'un jeu d'interrelations entre l'individu et les autres, entre l'individu et le social » (Delory-Momberger, 2006, p.3) et Thibert et Musset ajoutent que « le jeu permet des rapprochements et évolue en fonction de l'âge ; il favorise l'apprentissage des règles de vie et a une fonction

socialisante essentielle » (Musset, Thibert, 2009, p.3). Pour cela, les jeux à règles ont plusieurs rôles dont celui de : « [décrire] les relations entre le ou les joueurs et l'environnement de jeu » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.17), et plus précisément, Thiagarajan et Stolovitch accordent trois fonctions à celles-ci. Concernant les règles de procédures, elles décrivent « les composantes du jeu, soit le nombre de joueurs ou le nombre d'équipes, le rôle de chacun des participants, leurs activités et leurs déplacements ou les mouvements qui peuvent être faits » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.17). Les enfants découvrent alors que des règles délimitent les actions et les interactions entre les joueurs : le jeu devient alors une représentation de la vie sociale dans laquelle des règles sont essentielles pour la vie en commun, le respect et la liberté de chacun. Aussi, ils expliquent que des règles ont pour objectif de sanctionner si celles de procédures ne sont pas respectées. Cela conduit à de la régulation ainsi qu'à de l'autorégulation.

De plus, De Grandmont rappelle la richesse du jeu ludique en ce qui concerne les apprentissages sur les émotions comme : savoir gérer l'imprévu, contrôler ses émotions ou encore explorer ses émotions. Alors, le jeu ludique s'ajoute aux jeux à règles. En effet, comme elle l'explique, ce type de jeu laisse une grande part à l'affectif, au plaisir et aux émotions. En les explorant, l'enfant apprend peu à peu à les maîtriser et ainsi à gérer ses frustrations. Cela a une répercussion sur l'autorégulation, primordiale dans les apprentissages. En effet, cette dernière permet aux élèves de ne pas se laisser perturber par des émotions ou des sentiments, comme le stress ou le découragement, afin de rester concentré sur les apprentissages.

1.1.3 Le jeu à l'école

1.1.3.1 Le jeu dans le dispositif scolaire

Tout d'abord, le jeu présente des similitudes avec l'école. En effet, « l'école et le jeu reposent sur un cadre défini » (Dargère, 2015, p.4). D'une part, l'école se présente comme une institution dont la finalité est l'enseignement et dans laquelle des normes et des règles sont présentes. D'autre part, pour le jeu, lorsque « l'amusement, désintéressé, gratuit, spontané, disparaît, nous retrouvons dans le jeu toutes les dimensions [...] qui font du jeu une institution » (Dargère, 2015, p.4). Alors le jeu, puisqu'il devient une institution, possède lui aussi des règles, un cadre et une finalité. Les règles, comme nous l'avons présenté auparavant, permettent en particulier de gérer les interactions et les relations sociales entre les joueurs, tout comme le font les règles à l'école. Ces règles délimitent le temps et l'espace dans ces deux institutions. Pour l'école, il s'agit du lieu, le bâtiment en lui-même, les salles de classe, la cour de récréation et de l'emploi du temps régulier qu'a l'élève. Pour le jeu, il s'agit du terrain de jeu, de l'espace

réservé, des coins jeux en maternelle mais aussi du plateau de jeu et du temps réservé à celui-ci. Aussi, ces deux institutions sont gages de gain. L'école « recherche un gain qui ne lui est pas destiné » (Dargère, 2015, p.5). Elle forme et prépare les élèves pour la société à laquelle ils seront confrontés plus tard. Il s'agit alors de gains social et économique dont les élèves seront bénéficiaires. Le jeu, quant à lui, apporte différentes sortes de gain : « gain de temps, de plaisir, de liberté [...] gain pragmatique ou culturel » (Dargère, 2015, p.5). Tous ces gains rappellent alors les effets des jeux sur les développements moteur, cognitif et psychologique des enfants. Avec ces nombreuses similitudes, Dargère conçoit que : « Le jeu en situation pédagogique se pare de modalités, régulations, adaptations qui autorisent son usage dans ce cadre » (Dargère, 2015, p.51). Le jeu semble ainsi avoir toute sa place dans le cadre scolaire à condition qu'il possède les caractéristiques d'une institution.

Brougère s'accorde avec l'idée d'un jeu qui peut être modifié afin qu'il s'adapte au milieu scolaire. Il classe ces modifications de manière croissante. Dans un premier temps, il évoque les jeux non modifiés qui sont suivis « d'un temps de débriefing pour analyser ce qui a été appris » (Brougère, 2017, p.23). Avec ces jeux, les apprentissages ne sont pas présentés avant de jouer, les élèves les découvrent en revenant sur leurs actions, leurs choix et les résultats obtenus. Lors de ce débriefing, une phase d'institutionnalisation a lieu. On parle alors de « formalisation indirecte » (Brougère, 2017, p.23). Dans un deuxième temps, il évoque les jeux « modifiés à la marge » (Brougère, 2017, p.23). Il s'agit d'une modification du cadre des jeux, ce qui l'apparente à une institution. Ainsi la durée, l'espace de jeu, le nombre de joueurs sont des variables qui sont concernées par ces changements. Cela permet aux jeux d'être adaptés et utilisés dans un espace éducatif. Par exemple, des plus petits groupes dans une séance de langue vivante étrangère ou régionale permettent à tous les joueurs de parler plus longtemps que dans un grand groupe. Dans un troisième temps, il parle des jeux qui ont subi beaucoup de modifications afin de « s'assurer de la poursuite des objectifs pédagogiques visés » (Brougère, 2017, p.23). Pour ces jeux, en plus du cadre, les règles peuvent être modifiées. On s'éloigne alors du jeu initial en ne conservant que quelques éléments. Enfin, dans un dernier temps, il présente les jeux inventés « en fonction d'un objectif éducatif précis » (Brougère, 2017, p.23). On s'éloigne du jeu pour créer un « hybride » qui correspond à une « articulation complexe entre forme ludique et forme éducative » (Brougère, 2017, p.24). Un questionnement peut alors avoir lieu en se demandant si le ludique est toujours présent pour que seule la forme éducative ne l'emporte pas, sinon ce ne serait plus un jeu.

1.1.3.2 Vecteur de motivation

Comme nous l'avons expliqué auparavant, le jeu s'inscrit dans la vie de l'enfant dès la naissance. C'est un dispositif qui lui est familier et qu'il affectionne souvent. Le jeu se présente alors comme un vecteur de motivation. Cependant il existe différentes sources de motivation présentes dans les jeux lors des apprentissages. D'abord, ils permettent de : « "déformaliser l'apprentissage scolaire" (Brougère, 2007) : au cadre formel s'ajoutent des éléments propres de l'informel, capables de relancer l'intérêt des élèves » (Musset, Thibert, 2009, p.4). En utilisant le jeu, les élèves ne s'aperçoivent pas toujours qu'ils sont en train de découvrir ou de consolider des notions ou des connaissances car ils n'ont pas l'habitude d'utiliser ces modalités. En leur proposant un dispositif qu'ils n'associent pas toujours au dispositif scolaire, leur intérêt pour les activités est accentué. Par exemple, lors des jeux de rôles (qui peuvent être associés aux jeux de simulation), les élèves peuvent être motivés par le fait d'incarner un personnage. Ainsi, comme présenté dans le 1.1.2.1, il est nécessaire de revenir sur les connaissances introduites mais « l'appropriation des connaissances aura été facilitée par la motivation de l'élève à "coller" à son personnage » (Musset, Thibert, 2009, p.5). En jouant un rôle, l'élève va avoir à cœur d'être au plus près de ce qu'il doit incarner, ce qui va lui donner envie d'entrer dans l'activité et à s'imprégner des connaissances à maîtriser. De plus, la motivation peut être présente de différentes manières. D'une part, la compétition en est une première source. En 2000, Kasvi parlait de « conflit », qui est représenté « par les obstacles dynamiques, humains ou contrôlés par ordinateur, qui empêchent la réalisation facile de l'objectif par le ou les joueurs [...] [et] les notions de lutte, de compétition et de défi » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.15). Lorsque le joueur, ici l'enfant, se trouve face à une difficulté, il va vouloir la surmonter pour arriver au but. De plus, il aura une meilleure estime de lui lorsqu'il aura réussi ce qui se présentait au départ comme un défi. Néanmoins, la difficulté proposée doit rester accessible à l'élève afin de ne pas le placer en situation d'échec. D'autre part, certains auteurs soutiennent que la motivation est liée au but du jeu et à l'importance accordée à celui-ci par le joueur : « Meel (2000), Winograd (2001) ainsi que Moyer et Bolyard (2003) soulignent le sentiment d'engagement : les apprenants doivent se sentir impliqués activement, [...] ce qui suscite en eux le désir de persévérer, d'accomplir la tâche et, par le fait même, les motive à apprendre » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.27). A la persévérance évoquée tout à l'heure, s'ajoute l'intérêt porté sur le jeu et en particulier sa finalité. Si les élèves entrent dans l'activité facilement et avec envie, l'apprentissage ne sera pas perçu comme une contrainte. Aussi, les élèves ont souvent à cœur

de « gagner » le jeu et ainsi de tout mettre en œuvre pour y arriver. Tous ces éléments suscitent alors la motivation.

Enfin, d'autres auteurs « mesurent la motivation favorisée par le jeu par le niveau de satisfaction, d'excitation, d'enthousiasme ou de plaisir que l'apprenant exprime dans le jeu » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.28). Le jeu permet d'installer un climat favorable, tant pour les élèves que pour leurs apprentissages. Certains enfants, qui auraient une faible estime d'eux en situation d'apprentissage, peuvent appréhender ces situations d'une autre manière en ressentant des émotions positives lors du jeu. Il semble alors primordial pour l'enseignant de bien présenter le jeu pour qu'il apparaisse le plus plaisant possible aux yeux des élèves. Ainsi, ces derniers prendront plaisir à y participer et seront motivés.

1.1.3.3 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant possède un rôle important dans la mise en place des jeux dans le dispositif scolaire. En effet, c'est lui qui va choisir les jeux qu'il souhaite mettre en place ainsi que le dispositif associé selon la classification des modifications des jeux de Brougère en décidant de rester proche du jeu ou de créer un hybride. De plus, dans les Ressources de maternelle *Jouer et apprendre*, deux sortes de jeux sont distinguées en fonction du rôle de l'enseignant : le jeu libre et le jeu structuré. Pour le jeu libre, « l'enfant choisit quand et comment il joue [...], il prend ses propres décisions » (Eduscol, 2015, p.7). Cependant, l'enseignant n'est pas totalement absent lors de la mise en place de ce jeu puisqu'il en détermine le cadre (le temps imparti, l'espace dédié), c'est aussi lui qui met à disposition les jeux : il exerce alors un guidage indirect. Il peut également susciter l'imitation de la part des élèves. Pour le jeu structuré, « l'enseignant initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant » (Eduscol, 2015, p.9). L'enseignant exerce un guidage direct lors du jeu, les élèves disposent de moins de liberté pour le choix et le moment du jeu. Bien que ces jeux soient différents ils peuvent présenter des points communs lors de leur finalité, comme résumé dans le schéma ci-dessous.

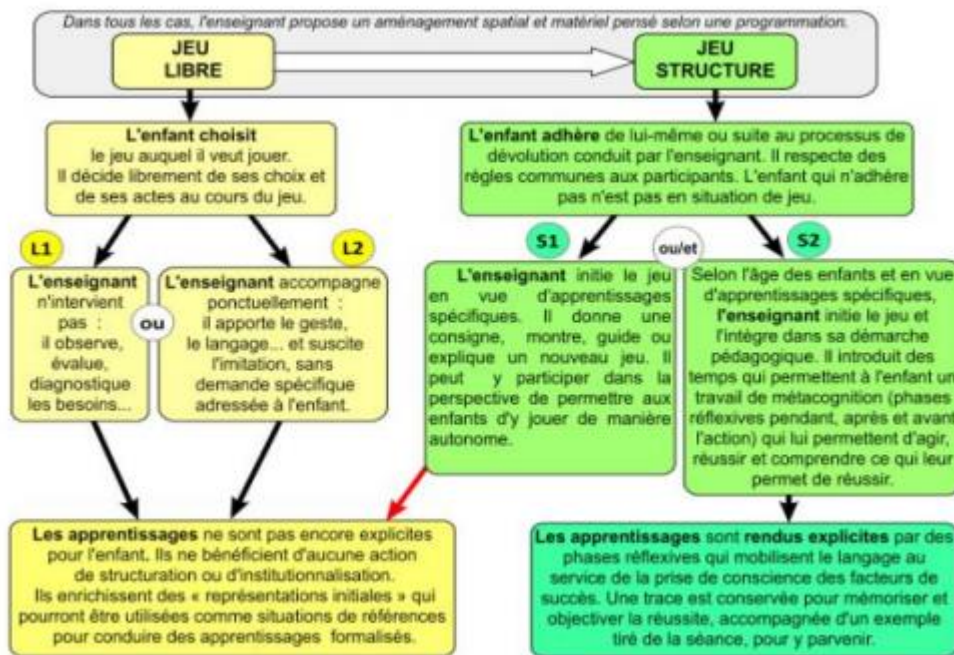


Figure 1 : deux types de jeu libre L1 et L2, qui conduisent à deux types de jeu structuré, S1 et S2 (Jouer et apprendre, Eduscol, 2015, p.12)

Ce schéma distingue deux jeux libres (L1 et L2) et deux jeux structurés (S1 et S2). Les situations L1 et L2 vont permettre à l'enseignant d'observer ses élèves, d'apprendre à les connaître ou encore de réaliser des évaluations diagnostiques sur leurs besoins. Ses interventions seront rares, les apprentissages restent implicites. Ces jeux peuvent également permettre d'initier aux jeux structurés. Dans la situation S1, l'enseignant est plus présent, ses interventions sont plus fréquentes. Cependant, S1 rejoint L1 et L2 sur leur finalité : les apprentissages ne sont pas explicites. Néanmoins, pour la situation S2, un temps de debriefing est nécessaire avant, pendant ou après ces jeux afin de rendre les apprentissages explicites, il s'agit alors de formalisation indirecte selon Brougère (Brougère, 2017, p.23). Les jeux libres et les jeux structurés sont alors liés et s'inscrivent dans une progression. Par la suite, nous nous intéresserons aux jeux structurés qui correspondent aux situations S1 et S2.

L'enseignant détient également un rôle primordial en tant que référent langagier, dès la maternelle. L'enseignant doit alors proposer aux élèves des structures langagières correctes qui leur permettent d'améliorer leur langage. Pour cela, des jeux peuvent se présenter comme étant l'occasion de travailler le langage. C'est ce qu'a étudié Canut de 2009 à 2012 : elle a mené une « recherche-action-formation dans deux écoles maternelles (classes de moyenne et grande sections) et une ludothèque de la ville de Lunéville en Meurthe-et-Moselle, dans un quartier dit "défavorisé" » (Canut, Espinosa, 2016, p.28), en proposant des jeux de mémoire, d'observation,

de stratégie ou de coopération. Ces jeux ont été choisis « en fonction de ce qu'ils pouvaient générer comme types de constructions syntaxiques et lexicales au cours des échanges entre l'adulte et le groupe d'enfants » (Canut, Espinosa, 2016, p.30). Ce sont tous des jeux à règles qui sont propices à l'explicitation des actions réalisées par les joueurs. Ils favorisent ainsi la communication et les compétences cognitives de chacun. Cependant, les jeux demandant une charge cognitive trop importante (les échecs) et ceux qui ne proposent qu'une prise de parole répétitive (le jeu des 7 familles) ne sont pas retenus car jugés peu pertinents pour cette recherche. L'organisation choisie divise l'activité en deux temps : « l'explication des règles par l'adulte suivi du jeu proprement dit (avec des groupes de quatre élèves), puis la reformulation des règles par les élèves (par exemple à d'autres élèves, à un parent présent) suivi du jeu » (Canut, Espinosa, 2016, p.38). Les groupes ont un effectif assez restreint, ce qui va permettre à chaque joueur de prendre la parole à plusieurs reprises. Durant le jeu, l'adulte ne participe pas, mais il l'anime. Ainsi, sa position en retrait lui permet d'observer les interactions entre les joueurs et de pouvoir leur proposer des reformulations lors de leurs propositions langagières, en particulier sur les liens entre les actions (causalité, logique et temporalité). Avant, pendant et après le jeu, la partie sera accompagnée d'explications de l'enseignant sur la dénomination des éléments du jeu, les règles, les commentaires sur les choix des joueurs, le résultat du jeu et comment faire pour gagner. Enfin, en étudiant les propos recueillis, on observe que les élèves réutilisent les propositions langagières structurées dans les reformulations adressées aux autres élèves. Cette recherche montre, d'une part, que les élèves, dès la maternelle, s'appuient sur les structures syntaxiques offertes par les adultes. Ils se les approprient pour les utiliser à leur tour et ainsi produire une expression de plus en plus structurée et complexe. D'autre part, elle explique que de nombreux jeux peuvent être un support pour travailler le langage en prenant appui sur la reformulation des règles et des actions des joueurs par l'enseignant puis sur la présentation du jeu par les élèves à d'autres destinataires, enfants ou adultes.

1.2 Apprendre l'anglais par le jeu

1.2.1 La place du jeu dans l'enseignement de l'anglais

L'école permet aux élèves de construire de nombreux apprentissages dont l'apprentissage d'une langue vivante. En effet, l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire dès le CP depuis 2013 et se poursuit au long de la scolarité de l'élève. Depuis la rentrée 2019, la scolarité obligatoire commence à 3 ans, le cycle 1 propose alors un éveil aux langues étrangères. Les jeunes enfants découvrent qu'il existe d'autres langues qui sont parlées dans le monde, autre

que leur langue maternelle ou la langue parlée à l'école (*Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, 2019, p.4).

1.2.1.1 Une place importante pour l'oral

L'apprentissage d'une langue se fait dans un premier temps uniquement à l'oral. D'une part, durant le cycle 2, les élèves apprennent à lire le français ; or les correspondances graphèmes-phonèmes sont différentes en français et en anglais. En effet « les travaux visant l'objet langue poseront le problème de la transcription écrite de l'oral [...] de la plus petite unité de discrimination (phonème), et de la plus large entre la phonologie, la syntaxe, la prosodie » (Blanchet, Chardenet, 2015, p.80). Cela peut induire une mauvaise prononciation des mots écrits, en prononçant un mot anglais comme il se dirait en français. D'autre part, un des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer à l'oral, « Sans opposer oral et écrit aujourd'hui, la tradition orale retrouve une place importante dans l'entreprise vitale de la transmission de la langue » (Blanchet, Chardenet, 2015, p.330). Assurément, de nos jours, la communication dans la vie quotidienne se fait principalement à l'oral. Il est alors primordial d'accorder à l'oral une place importante. Enfin les élèves ont besoin d'avoir une grande exposition à la langue pour s'imprégner des intonations, des prononciations, des rythmes de la langue anglaise qui sont différents de la langue française. Et c'est dès le plus jeune âge qu'ils peuvent être plus réceptifs à ces différences. Comme le précise Heather Hilton dans son rapport scientifique « Sciences cognitives et apprentissages des langues » : « Fullana (2004) estime que pour acquérir en milieu scolaire une phonologie productive proche de celle du "natif", il faut commencer son apprentissage avant l'âge de huit ans » (Hilton, 2019, p.23) car le crible phonologique, ouvert jusqu'à huit ans environ, permet au cerveau de s'habituer à diverses sonorités de différentes langues dont les élèves peuvent s'imprégner.

1.2.1.2 Le jeu, un support favorable à l'expression orale

Parmi les activités proposées aux élèves, le jeu permet de les amener à découvrir, utiliser et mémoriser du lexique. Comme le rappelle Evelyne Vauthier dans son article « Un mode d'apprentissage efficace » :

les programmes d'enseignement de l'école primaire mentionnent bien que « le jeu est l'activité normale de l'enfant [qu'] il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... [...] [qu'] il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant, [que] c'est par le jeu... que l'enfant construit ses acquisitions fondamentales » même si son rôle dans les cycles II et III est peu mentionné (Vauthier, 2006, non paginé).

Si le jeu peut surprendre par sa place à l'école, il possède de nombreux aspects favorables aux apprentissages. Elle ajoute que le jeu « motive l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire. Grâce au jeu, l'élève est actif » (Vauthier, 2006, non paginé). Effectivement, d'une part, il est très souvent possible d'adapter des jeux connus des élèves à l'enseignement de l'anglais. Cela va ainsi les rassurer s'ils ont peur de l'échec ou s'ils ne sont pas à l'aise en parlant une langue nouvelle. Puisqu'ils connaissent déjà les règles du jeu auquel ils ont certainement joué en français dans d'autres circonstances, ils peuvent se concentrer sur le lexique ou les structures à travailler.

Aussi, l'auteur décrit comment le jeu peut avoir un côté rassurant : « Le jeu change le rapport au savoir et introduit entre les élèves d'une même classe des relations plus saines ; la part de hasard, souvent présente, atténue la crainte de l'erreur » (Vauthier, 2006, non paginé), d'autant plus que l'apprentissage d'une langue vivante peut donner confiance aux élèves en difficulté car une nouvelle langue peut représenter une « remise à zéro » des savoirs des élèves. Tous les élèves s'engagent dans cet apprentissage avec les mêmes connaissances, les écarts entre eux sont moins présents. D'autre part, en utilisant le jeu, les élèves développent une vision moins « scolaire » des apprentissages. De plus, la motivation de gagner le jeu augmente leur investissement et leur implication dans les apprentissages. Le jeu accroît aussi la concentration pour éviter l'erreur et gagner plus rapidement. Si le jeu se joue en équipes, cela développe également l'entraide et la solidarité et permet aux élèves de s'aider afin de mémoriser le lexique et les structures grammaticales.

De surcroît, le jeu permet aux élèves de prendre la parole à plusieurs reprises, en particulier lorsqu'ils connaissent le jeu et qu'ils commencent à maîtriser les faits de langue (phase de réinvestissement) : ils peuvent alors travailler en petits groupes autonomes et ainsi augmenter leur temps de parole. Heather Hilton déclare dans son rapport scientifique « que la mémorisation de la forme orale des mots est une étape initiale indispensable à une bonne rétention du mot » (Hilton, 2019, p.26) et, comme beaucoup de jeux peuvent se jouer sans passer par l'écrit, cela constitue un moyen pour utiliser et retenir des mots puisque dans un premier temps ils auront été vus lors de l'activité de découverte et dans un second temps, ils sont réinvestis dans les jeux.

Aussi, ces activités donnent lieu au déficit informationnel. Manoïlov oppose deux situations différentes :

Alors que dans une conversation naturelle, il est possible qu'un interlocuteur, parce qu'il a mal entendu ou pour vérifier qu'il a bien compris, reprenne une partie de l'énoncé du locuteur, en classe les reprises et rétroactions du professeur visent la correction. (Manoïlov citée dans *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, 2019, p.17)

L'auteur souligne l'écart entre une situation de communication naturelle, spontanée et une situation d'apprentissage en classe. Il dénonce le manque de crédibilité de ces discussions. De fait, généralement en cours de langue, lorsqu'une personne (souvent l'enseignant) pose une question, il a déjà connaissance de la réponse. Or cette situation ne paraît pas crédible dans la vie réelle. D'où l'importance de la création du déficit informationnel : par exemple, lors d'une séquence qui a pour objectif d'apprendre à se présenter, afin de réinvestir la question *What's your name ?* et la réponse *My name is...*, il sera plus pertinent de donner des cartes avec des prénoms (d'origine anglaise pour travailler l'aspect culturel) plutôt que de demander aux élèves leur véritable prénom qui est connu des élèves et de l'enseignant. Ainsi, en utilisant des jeux, on ne connaît ni les cartes que possèdent les adversaires, ni où va nous mener le résultat du dé. Cela crée un déficit qui permet de créer des situations discursives proches des situations de la vie réelle.

Le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes* propose des jeux afin de fixer les apprentissages : « l'enseignant propose des activités ludiques qui permettent aux élèves de fixer le vocabulaire » (*Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, 2019, p.32). Ces jeux peuvent prendre plusieurs formes : des jeux de plateaux, *bingo*, *memory*, *chainspeaking*, jeux de mimes ou des jeux de rôles. Les jeux de rôles sont l'occasion de mettre en pratique des activités d'expression orale en interaction comme faire ses courses en anglais. Les jeux de société constituent quant à eux des supports d'activités de compréhension ou d'expression orale ou écrite mais aussi de projet de séquence en construisant le jeu : « on fait créer en arts plastiques aux élèves un jeu de plateau sur lequel le lexique appris est représenté » (*Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, 2019, p.4). Ils peuvent être utilisés de la même manière qu'en français tel que le *Qui est-ce ?* que l'on peut utiliser tel qu'il est mais que l'on peut également modifier, en remplaçant les images par les photos des élèves de la classe afin de travailler la description physique ou bien par les uniformes qu'ils auront créés et assemblés. Ainsi les élèves construisent les outils qui servent à leurs apprentissages ou au réinvestissement des faits de langue. Les jeux peuvent aussi être adaptés en fonction des supports utilisés, qu'ils soient littéraires, cinématographiques ou historiques comme *Harry Potter*, la famille royale d'Angleterre, *Meg and Mog* qui sont cités dans les ressources des déclinaisons culturelles.

Evelyne Vauthier déclare aussi dans son article que « le jeu peut permettre à l'enseignant de différencier sa pédagogie, d'adapter aux besoins diversifiés des élèves un même jeu en faisant varier règles et exigences » (Vauthier, 2006, non paginé). En effet, les jeux peuvent être modifiés selon des variables didactiques afin de s'adapter aux différents niveaux des élèves, et leur permettre ainsi de progresser à leur rythme. Ainsi, leur confiance en soi n'est pas altérée car ils peuvent remporter le jeu adapté à leur niveau et leur motivation reste intacte.

Enfin, les supports de jeux peuvent servir de traces de ce qui a été appris en étant affichés en classe. Le plus souvent lorsque ce sont des images, cela permet aux élèves de garder visuellement en mémoire les objectifs linguistiques appris sans passer par l'écrit.

1.2.2 Les spécificités de l'apprentissage de l'anglais au cycle 2

1.2.2.1 Un enseignement centré sur l'univers de l'enfant et la communication

Afin que l'élève apprenne à lire et à écrire dans la langue étrangère, ici l'anglais, il est essentiel de travailler le lien graphie-phonie anglais qui est différent du lien graphie-phonie français. Cependant, comme évoqué auparavant, le cycle 2 est le cycle où « l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) est la priorité » (Programme du cycle 2, 2020, p.2) et « la langue française constitue l'objet d'apprentissage central » (Programme du cycle 2, 2020, p.2) . Ainsi, c'est le lien graphie-phonie de la langue française qui est étudié durant les trois années du cycle des apprentissages fondamentaux. C'est pour cela que l'apprentissage de l'écrit dans une langue étrangère et ses activités langagières associées (expression écrite et compréhension écrite) ne sont introduits qu'au cycle 3. Seul l'oral est travaillé au cycle 2 à travers des activités de compréhension orale, d'expression orale en continu et en interaction. Ces AL peuvent être définies de la façon suivante :

- la compréhension orale mobilise plusieurs compétences dans les Programmes du cycle 2 :
 - « Comprendre les consignes de classe.
 - Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes.
 - Suivre le fil d'une histoire très courte.
 - Suivre des instructions courtes et simples. » (Programme du cycle 2, 2020, p.23)

Le CECRL la classe dans les activités de réception. En effet, l'élève ne produit pas de phrases ou de mots, il doit simplement agir en fonction de ce qu'il a entendu ou manifester sa compréhension d'une autre manière.

- L'expression orale en continu est définie, toujours pour le cycle 2, par les compétences suivantes :
 - « Reproduire un modèle oral.
 - Utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire.
 - Lire à haute voix de manière expressive un texte bref.
 - Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés. » (Programme du cycle 2, 2020, p.24)
- L'expression orale en interaction permet de travailler d'autres compétences :
 - « Saluer.
 - Se présenter.
 - Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles.
 - Formuler des souhaits basiques.
 - Utiliser des formules de politesse.
 - Répondre à des questions sur des sujets familiers. Épeler des mots et des noms familiers. » (Programme du cycle 2, 2020, p.25)

Ces deux activités d'expression orale constituent des activités de production selon le CECRL. Lors de ces situations, les élèves produisent des faits de langues en anglais, soit pour reformuler, décrire ou raconter, soit pour prendre part à une conversation simple.

A la fin du cycle 2, les élèves doivent atteindre dans ces activités langagières, selon les programmes de ce cycle, le niveau A1 du CECRL. Ce niveau correspond aux compétences suivantes :

« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. » (*Cadre européen commun de références pour les langues*, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, 2001, p.25)

Bange explique en 1992 que « c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. » (Bange, 1992, p.3). Ainsi, les unités d'apprentissage doivent être construites afin de travailler plusieurs objectifs : les objectifs linguistiques, qui comprennent les objectifs lexicaux, grammaticaux et phonologiques et les objectifs culturels. Ces derniers permettent d'observer et aborder « les faits culturels et [à] développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle » (Programmes du cycle 2, 2020, p.22). Les élèves découvrent également des modes de vies, des cultures, des habitudes, des paysages différents de ceux qu'ils connaissent mais en lien avec la langue ou les faits de langue étudiés. Néanmoins, Putsche rappelle que « l'enseignant n'aborde pas de thématique proche d'un cours de "civilisation" » (Putsche, 2019, p.4). Les thèmes proposés dans ce cycle sont alors centrés sur l'enfant. Parmi eux, la classe, la famille, les goûts, les habitudes, etc. Ils sont l'occasion de découvrir les goûts et les habitudes d'autres enfants dans le monde. Les objectifs culturels peuvent également être présents par l'utilisation de supports authentiques (albums, comptines, extraits de film, etc.).

D'après le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, la durée des séances préconisées au cycle 2 se situe entre 15 et 20 minutes et doivent être quotidiennes. L'exposition à la langue est alors régulière et l'élève est amené à pratiquer les diverses activités langagières tous les jours.

1.2.2.2 *L'apprentissage des faits de langues*

D'après Gaonac'h et Macaire, « le point important n'est pas tant la durée d'apprentissage (liée au nombre d'années d'enseignement) que la possibilité d'augmenter la quantité et la fréquence d'exposition à la langue dès le plus jeune âge, à travers des contacts de différentes nature » (Gaonac'h, Macaire, 2019, p.11). Ainsi, l'idéal est de proposer non pas une longue exposition hebdomadaire mais plusieurs séances plus courtes, plusieurs fois dans la semaine. Pour cela, l'anglais peut être utilisé dans des activités lors de séances d'EPS ou d'éducation musicale par exemple : cela correspond à l'interdisciplinarité que Bailly et Schils définissent comme « [favorisant] la recherche des interactions des savoirs et de leur complémentarité, dans un esprit d'ouverture » (Bailly, Schils, cités par Partoune, 1999, non paginé). L'interdisciplinarité s'inscrit dans l'approche actionnelle dans laquelle l'élève est acteur

de ses apprentissages. En effet, cette approche identifie les apprenants comme « des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, 2001, p.15). Aussi, pour reprendre la citation précédente de Gaonac'h et Macaire, pour que l'élève profite d'un temps bénéfique d'exposition à la langue, les séances d'anglais doivent se dérouler uniquement en anglais, sans intervention en français. En premier lieu, l'élève va parfois avoir l'impression d'être perdu mais il fera un effort de concentration pour comprendre et de mémorisation puisqu'il aura compris le mot sans passer par la traduction mais plutôt en utilisant des gestes ou des images par exemple. De plus, l'anglais ne peut pas toujours se traduire mot à mot en français, ce qui peut créer des confusions pour les élèves. Il est alors préférable de les habituer à utiliser des mots-blocs tels que *good morning* ou *open the door* en alliant le geste à la parole. Assurément, ces blocs lexicalisés constituent plus de 50 % de la langue anglaise, écrite ou parlée (Ermann, Warren, 2000, p.37).

De surcroît, pour du vocabulaire appartenant à un même champ sémantique (comme les vêtements, les couleurs, les parties du corps), l'utilisation de flashcards est privilégiée. Hilton insiste sur l'importance de « la création d'une association entre un nouvel ensemble de sons (et de lettres) et les réseaux sémantiques de la mémoire » (Hilton, 2019, p.25). Cela permet de donner la signification d'un mot sans passer par sa traduction en français : cela constitue l'enseignement explicite. Cependant, il est important de créer un contexte pour apprendre du lexique en utilisant le vocabulaire dans différentes situations pour mettre en évidence les différentes significations des mots : « il faut des rencontres espacées avec ces mots (Ebbinghaus, 1885), et ensuite un calibrage des réseaux lexicaux [...] lors d'une utilisation réitérée du mot, en compréhension et en production » (Hilton, 2019, p.25). En réutilisant les mots dans plusieurs contextes, le lexique sera fixé sur le long terme : cela constitue l'enseignement implicite. La mise en place d'un contexte est primordiale pour l'apprentissage car les langues vivantes ont pour objectif de communiquer et d'agir comme nous l'avons évoqué précédemment. Cependant, c'est la seule matière enseignée à l'école qui est à la fois l'objet et l'outil d'apprentissage : on apprend une langue en la parlant mais on la parle pour l'apprendre. En mettant en place un contexte, l'élève s'imprègne au mieux des situations et mémorise le lexique plus efficacement.

La grammaire, quant à elle, peut être enseignée de deux manières : inductive et déductive. Pour la manière inductive, les élèves pratiquent avant de trouver la règle, par analyse, comparaison et en fonction des similitudes ou des différences, ils déterminent la règle de

grammaire correspondante. La manière déductive se déroule à l'inverse : le professeur explicite la règle avant puis les élèves l'appliquent. Le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes* explique que ces deux démarches peuvent être combinées mais la démarche inductive est privilégiée car elle rend l'élève acteur de ses apprentissages et s'inscrit donc dans l'approche actionnelle.

1.2.2.3 *Le projet dans l'enseignement de l'anglais*

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'enseignement d'une langue vivante doit s'inscrire dans une pédagogie de projet dans laquelle l'élève est acteur de ses apprentissages.

Perrenoud définit cette pédagogie selon cinq critères :

- entreprise collective gérée par le groupe-classe ;
- s'oriente vers une production concrète ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. » (Perrenoud, 2002, non paginé)

D'après cette définition, la pédagogie de projet permet de mener le groupe classe vers une production concrète. Cette tâche mobilise différents savoirs et savoir-faire dans une ou plusieurs disciplines : les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages en mettant du sens dans ces derniers.

Ainsi l'anglais permet d'approfondir certaines compétences en s'ajoutant à d'autres disciplines, ce qui crée un environnement motivant pour l'élève et augmente son intérêt envers les activités proposées car il sait qu'à la fin de la séquence une tâche finale viendra concrétiser ses apprentissages. De plus, ces derniers font sens pour lui car ils ont une finalité claire.

Cette pédagogie a évolué selon les objectifs fixés par le CECRL. Christian Puren les présente dans « Entrées libres », extrait des *Domaines de la didactique des langues-cultures*, le dernier objectif étant « lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères » (Puren, 2004, p.7). Bien que la communication ait toujours été au cœur de ces objectifs, ce dernier objectif implique d'agir en langue étrangère. Ainsi, l'élève ne doit plus seulement participer à une discussion mais il doit s'impliquer dans une action qui est matérialisée par la pédagogie de projet. Il doit également comment faire les choses à travers les compétences pragmatiques et

sociolinguistiques, ce qui correspond à la pédagogie de projet ainsi qu'à l'approche actionnelle. Il y a donc une réflexion sur l'action et sa mise en œuvre.

1.2.2.4 La tâche finale

La tâche finale est essentielle dans chaque séquence. Elle est liée à la pédagogie de projet et elle constitue : « l'objectif à atteindre » (Bento, 2013, p.40). En effet, c'est ce que l'élève doit parvenir à réaliser à la fin de la séquence avec tous les faits de langue acquis durant cette dernière. Tous les objectifs travaillés dans les différentes unités d'apprentissage permettent d'accomplir cette tâche. Elle est le projet qui va donner du sens aux apprentissages et motiver les élèves car ils vont les réinvestir dans une tâche, un projet concret.

Elle sert également de guide afin de déterminer toutes les étapes nécessaires à sa réalisation. Nissen rappelle que : « Lorsqu'il n'y a qu'une tâche, c'est elle qui détermine toutes les sous-tâches et aides apportées, ou autrement dit "toutes les activités seront orientées vers la [tâche]" (Durietz & Jérôme, 2009 : 63) » (Nissen, 2011, p.22). C'est le cas dans la tâche finale qui sera exposée dans la partie expérimentations de ce mémoire : la tâche finale était de raconter *Boucle d'or et les trois ours* en anglais en vidéo. C'est à partir de ce projet qu'ont été élaborés la séquence ainsi que les objectifs lexicaux, grammaticaux et phonologiques dont les élèves avaient besoin pour raconter ce conte. Il a également été à l'origine d'autres apprentissages dans différentes disciplines. On peut représenter cette organisation par ce schéma :

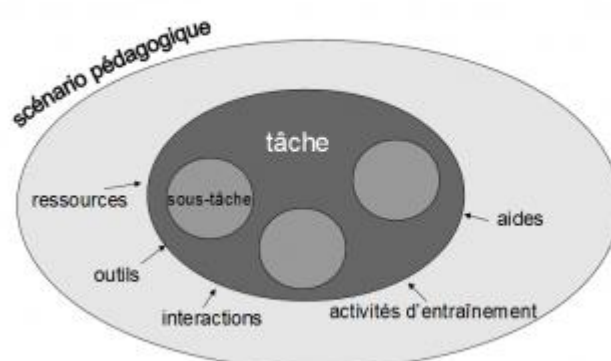


Figure 2: Une seule tâche : centration du scénario pédagogique sur celle-ci (Nissen, 2011, p.22)

On peut voir que la tâche est au centre du scénario pédagogique et qu'elle détermine les sous-tâches nécessaires à sa réalisation. Ensuite tous les éléments présents pour la construction de la séquence (ressources, outils, interactions, activités d'entraînement et aides) en découlent naturellement. Ainsi, à travers ce projet, les apprentissages et les objectifs mobilisés lors des séances sont empreints de sens pour les élèves puisqu'ils font partie des étapes pour la réalisation de la tâche finale.

2 Expérimentations

2.1 Le contexte d'exercice

J'enseigne cette année en classe de CE2 à l'école élémentaire Henri Perrot à Lons. La classe est composée de 28 élèves, 15 filles et 13 garçons. Je suis présente dans la classe par quinzaine et j'alterne avec ma binôme PES, Alicia Latrille. Par la suite, plusieurs séquences et activités mises en œuvre avec les élèves seront détaillées. Les expérimentations ont eu lieu généralement pendant mes quinzaines, le projet *Goldilocks* a été mis en place durant la période 3 et Alicia a mis en place des séances pour le réaliser.

2.2 La séquence *Introduce yourself*

2.2.1 L'organisation de la séquence

Au début de l'année, la première séquence a été l'occasion d'apprendre aux élèves à se présenter avec leur nom et leur âge. Cette séquence a été partagée en deux unités d'apprentissage. Afin de rendre les activités plus intéressantes, les enfants ont endossé différentes identités avec des cartes présentant des personnes portant des noms anglo-saxons. Effectivement, les élèves se connaissant pour la plupart depuis la maternelle, ils n'ont aucun intérêt à se questionner sur leur propre identité, qu'ils connaissent déjà. De plus, ils découvrent des prénoms anglo-saxons, ce qui constitue un objectif culturel.

2.2.1.1 La tâche finale

La tâche finale de cette séquence mobilisait l'activité langagière EOI. Les élèves étaient en binôme, chacun choisissait au hasard une carte d'un personnage (Annexe 1) ainsi qu'un nombre compris entre 1 et 20. Après avoir choisi ces deux éléments, ils devaient se saluer selon

le moment de la journée, se questionner en utilisant les questions *What's your name ?* et *How old are you ?* ainsi que les structures *My name is...* et *I'm....*. Cet échange constituait l'évaluation de la séquence. Afin d'acquérir ces structures, la séquence a été partagée en deux UA.

2.2.1.2 Les objectifs linguistiques

Pour parvenir à réaliser la tâche finale, les élèves devaient acquérir différents mots de lexique et différentes structures grammaticales. Les objectifs lexicaux travaillés étaient les différentes manières de se saluer (*hello, good morning, good afternoon, good evening*) ainsi que les nombres. Les objectifs grammaticaux étaient : dans la première UA la question *What's your name ?* et la réponse *My name is,* dans la seconde UA la question *How old are you ?* et la réponse *I'm ...*. Enfin, les objectifs phonologiques étaient les intonations descendantes des questions ouvertes et /θ/ (*three, thirteen*).

2.2.2 Les jeux utilisés

2.2.2.1 Le bingo

Ce jeu a été utilisé lors de la mémorisation du lexique des nombres. Chaque élève avait en sa possession une grille de six nombres, compris entre 1 et 20 (Annexe 2). Sur le principe du loto, les nombres sont énoncés en anglais et les élèves doivent les cocher sur leur grille. D'un point de vue culturel, les élèves découvrent la version anglaise du loto ainsi que le lexique associé : on ne dit pas « quine » ou « carton plein » pour signifier que tous les nombres d'une même ligne ou d'un carton sont cochés mais on utilise *bingo*. Pour la vérification, les élèves devaient dire les nombres cochés en anglais et la personne qui avait effectué le tirage au sort vérifie que ces nombres ont bien été annoncés. Si une erreur est présente, on continue le jeu jusqu'à l'obtention d'un gagnant. Une des variables sur laquelle on peut jouer est la quantité de cases à cocher pour remporter la partie. Cela dépend de la durée de jeu, on peut déclarer un gagnant avec une ligne remplie ou bien avec une grille entière remplie.

Pour cela, dans une première séance j'annonçais les nombres puis dans une deuxième séance quelques élèves sont venus les annoncer. Ceux qui avaient la grille travaillaient la compréhension orale et ceux qui effectuaient le tirage au sort travaillaient l'expression orale en continu. Lors des deux séances, deux difficultés se sont présentées : plusieurs élèves confondaient *thirteen, fifteen* et *sixteen*, et la majorité d'entre eux avaient du mal à trouver spontanément le nombre. Ils devaient réciter la comptine numérique en anglais dans l'ordre dans leur tête jusqu'à obtenir le nombre cité. C'est également un des objectifs de ce jeu : les

élèves doivent parvenir à trouver le nombre rapidement afin que le jeu ne traîne pas en longueur et ainsi imposer un rythme qui ajoute un attrait pour le jeu et le rend plus intéressant.

2.2.2.2 *Le jeu des paires*

Ce jeu est semblable au jeu du *memory*. Ce qui en diffère est la disposition des cartes ainsi que l'activité langagière travaillée. Ici, chaque élève possède une carte et doit aller questionner les autres pour former une paire, c'est donc l'EOI qui est mobilisée. Une autre différence est le but : il ne faut pas avoir le plus de paires mais il faut former sa paire le plus rapidement possible. Pour cela, un élève commence par interroger un élève au hasard en utilisant la question *What's your name ?* puis l'élève répond *My name is* suivi du prénom présent sur sa carte (Annexe 1). Si c'est le même prénom que celui qui a posé la question, ils remportent la partie en ayant formé une paire. Si ce n'est pas le même, celui qui a répondu va interroger un autre joueur et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les paires soient formées.

Ce jeu a été utilisé dans une séance de réinvestissement de la première unité d'apprentissage. Neuf élèves avaient des difficultés pour formuler la question au début de la séance. Il s'agissait principalement d'erreurs de prononciation ou d'omission de mot. Certains d'entre eux oubliaient le mot *your*, ce qui transformait la question en [*What's name ?*]. Cette difficulté s'est ensuite dissipée au cours du jeu puisqu'elle a été répétée de nombreuses fois et ainsi ils ont pu mieux s'approprier la question en entier. Cependant, l'intonation a pu poser problème. En effet, ici il s'agit d'une question ouverte, l'intonation doit être descendante. Or, généralement en français, l'intonation des questions est montante, ce que les élèves reproduisent en anglais. Il faut alors être attentif à cette différence car l'intonation montante ne concerne que les questions fermées en anglais. Pour le réinvestissement de la réponse, elle était déjà connue des élèves et donc elle ne constituait pas un obstacle pour eux.

2.3 La séquence Halloween

2.3.1 L'organisation de la séquence

Une autre séquence dans laquelle un jeu a été utilisé est la séquence *Halloween*. Ici, le support de départ est un album de jeunesse : *Meg and Mog*, de Helen Nicoll et Jan Pieńkowski (Annexes 3 & 4). Cet album propose un large choix d'objectifs linguistiques à traiter. Cette séquence a duré deux semaines et elle a eu lieu avant Halloween. Ainsi, à travers un album authentique, les élèves ont pu aborder des notions liées à une fête originaire des Etats-Unis.

2.3.1.1 La tâche finale

Dans cette séquence, la tâche finale était de participer au jeu *Qui est-ce ?* créé par les élèves. Pour cela, les élèves ont créé des sorcières avec des vêtements (vus grâce à l'album) de différentes couleurs et ils devaient, en binôme se questionner pour trouver la sorcière choisie par l'autre. Ces sorcières ont été réalisées durant une séance d'art puis elles ont été accrochées au plafond de la classe (Annexe 5) afin que les élèves y aient accès lors de la tâche finale.

2.3.1.2 Les objectifs linguistiques

Cette séquence était constituée de deux unités d'apprentissage. Dans la première, les objectifs lexicaux étaient les vêtements (*stockings, shoes, cloak, hat*), l'objectif grammatical était la structure *I have got* et l'objectif phonologique était /h/ (*hat, have*). Dans la deuxième UA, les objectifs lexicaux étaient les couleurs (*black, purple, red, green, orange, pink, blue*) ; l'objectif grammatical était la question *Have you got ?* ainsi que les réponses *Yes I have, Non I haven't* et l'objectif phonologique était /r/ (*red, green*).

2.3.2 Les jeux utilisés

2.3.2.1 Simon says

Afin d'introduire la structure grammaticale *I have got* durant la première UA, le jeu *Simon says* a été utilisé. Dans ce jeu, une personne donne des indications aux autres en utilisant l'amorce *Simon says...* pour que les autres effectuent l'action demandée. Si le meneur de jeu ne prononce pas l'amorce avant l'action, les autres ne doivent pas l'effectuer, sinon ils sont éliminés du jeu. Ici, les instructions pouvaient être par exemple « *Simon says I have got a hat* ». A chaque vêtement correspondait un geste : celui de mimer l'action de mettre ce vêtement. Ainsi, lorsque le meneur de jeu annonçait l'action, les autres élèves devaient reproduire le geste correspondant. Dans un premier temps, j'ai endossé le rôle de meneur de jeu puis 11 élèves se sont succédés pour prendre ce rôle face à la classe entière. Dans la séance suivante, les élèves qui n'avaient pas pris part à ce rôle l'ont endossé. Dans les deux séances, les élèves étaient motivés pour participer en tant que meneur de jeu. De plus, aucun n'était réticent pour faire les gestes. Cette activité a permis de travailler les activités langagières de CO et EOC.

2.3.2.2 Who's who ?

Le second jeu utilisé dans cette séquence constituait la tâche finale : il s'agissait du jeu *Who's who ?* (*Qui est-ce ?* en français). Ce jeu est connu des élèves, ainsi dès le début de la séquence ils avaient une idée précise du projet à réaliser. Ils l'ont réalisé entièrement puisque,

comme expliqué précédemment, c'est eux qui ont construit les sorcières en séances d'arts plastiques. Comme dans le jeu classique, les modalités restaient les mêmes : les élèves étaient en binômes, et ils devaient s'interroger sur les couleurs des vêtements de la sorcière qu'ils avaient choisie. Afin de ne pas rendre cette tâche trop longue et complexe, les élèves devaient choisir leur personnage uniquement dans une des deux rangées de sorcières, ce qui réduisait le choix à une parmi quatorze et non pas une parmi vingt-huit. Aussi, cela permettait d'éviter une possible surcharge cognitive.

L'échange entre les élèves pouvait être par exemple :

« - *Have you got a blue cloak ?*

- *Yes I have.*
- *Have you got a red hat ?*
- *No, I haven't."*

Lorsque l'élève avait trouvé la sorcière choisie par son binôme, c'était à l'autre de poser des questions. Ainsi, cette activité permettait de travailler l'EOI.

Ce jeu a été utilisé durant 3 séances : une pendant laquelle les binômes s'habituait à ce jeu puis deux qui constituaient l'évaluation. Ainsi, lors des deux séances nous avons eu le temps de pouvoir évaluer tous les élèves mais également de percevoir des progrès pour certains d'entre eux. La principale difficulté était de réinvestir les réponses dans leur totalité, quelques élèves se contentaient de répondre par *yes* ou *no*.

2.4 La séquence *Goldilocks*

2.4.1 L'organisation de la séquence

Cette séquence a été élaborée à partir d'une tâche finale sur le conte *Goldilocks*. Elle se découpe en trois unités d'apprentissages autour des faits de langues et des structures nécessaires pour raconter l'histoire. Elles ont été réparties sur trois semaines lors de la troisième période de l'année. Les pré requis étaient : les nombres, *hello* et les structures *I'm* et *it's*. Le support principal était l'album *The Three Bears* de Byron Barton. Il présente plusieurs intérêts : du point de vue culturel, les élèves ont pu avoir accès à un album authentique. De plus, ils connaissaient déjà le conte en français (ce qui facilite la compréhension), ils ont donc découvert qu'il existait également en anglais et que certains éléments étaient différents car ils s'accordent avec des éléments culturels : dans cette version, *Mama Bear* cuisine du porridge et non de la

soupe comme dans la version française. Enfin, cet album utilise des structures répétitives et il est illustré afin que les enfants, quel que soit leur âge puissent comprendre l'histoire.

2.4.1.1 La tâche finale

Cette séquence avait pour projet la réalisation d'un film (Annexe 6) dans lequel les élèves racontent l'histoire de *Goldilocks* en anglais. Pour cela, les élèves ont découvert le conte à partir de l'album de Byron Barton, *The Three Bears* (Annexes 7 & 8). Comme nous l'avons évoqué précédemment dans les spécificités de l'apprentissage de l'anglais, au cycle 2 cet apprentissage est centré sur l'enfant et l'univers enfantin. Si les contes font partie de l'univers enfantin, ils présentent des difficultés en particulier au niveau grammatical par l'utilisation de temps du passé, trop complexes pour des élèves de CE2. J'ai alors réécrit l'histoire (Annexe 9) afin qu'elle soit accessible à ces élèves et qu'elle soit conforme aux attendus en langue au cycle 2. J'ai choisi d'utiliser des structures grammaticales répétitives, tout comme dans l'album : cela facilite la mémorisation des élèves et ainsi la séquence ne dure pas dans le temps, pour que les élèves ne s'en lassent pas. Les phrases étaient à la première personne du singulier et les verbes étaient conjugués au présent. Cette réécriture m'a permis ensuite de déterminer les différentes étapes nécessaires à la réalisation de la tâche finale, et donc de déterminer le scénario pédagogique et les compétences mobilisées, selon les activités langagières de compréhension orale, d'expression orale en continu ou en interaction. Enfin, les objectifs linguistiques de chaque unité d'apprentissage ont été définis de façon à réaliser la tâche finale.

2.4.1.2 Le travail en interdisciplinarité

La tâche finale s'inscrit dans la pédagogie de projet car, d'une part, les élèves ont été amenés à réaliser un projet (ici la vidéo) destiné à une autre classe. D'autre part, elle a permis de faire du lien entre plusieurs disciplines et plusieurs compétences, ainsi, elle met en place de l'interdisciplinarité. Concernant l'interdisciplinarité, les élèves ont construit les meubles après avoir travaillé sur les solides en mathématiques (découverte du vocabulaire spécifique, des patrons). Pour cela, ils ont découvert le cube, le pavé droit et la pyramide à travers des « fiches d'identité » qui présentaient leurs différentes caractéristiques : nombres de face, d'arêtes et de sommets. Ils ont également dû reconnaître leurs patrons respectifs. Pour le projet, ils avaient des patrons de différentes tailles qu'ils ont coloriés et assemblés en binôme afin de construire les solides qui constituaient les meubles. Ainsi, ils ont travaillé la compétence : « Reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides » (Programmes du cycle 2, 2020, p.62).

En arts plastiques, plusieurs compétences ont été mobilisées : « Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés ; représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, [vidéo] ...), employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter, mettre en œuvre un projet artistique : respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés » (Programmes du cycle 2, 2020, p.28-29). En effet, les décors ont été réalisés par les élèves répartis en groupe de quatre, avec deux techniques différentes : de l'encre et des crayons watercolor. Certains élèves ont également travaillé en binôme afin de dessiner les personnages avec des expressions faciales différentes. En lien avec l'éducation au numérique, des tablettes ont été utilisées afin de filmer chaque scène de l'histoire et une partie de la classe a participé au montage de la vidéo, avec la création du générique final. Ils ont pu alors découvrir des aspects inconnus de cet outil numérique qu'ils connaissent mais qu'ils n'utilisent pas dans un but scolaire.

Dans un dernier temps, en production de l'écrit, ils ont rédigé un e-mail qui accompagne leur vidéo afin de présenter chaque étape à la classe de moyenne et grande sections des Lilas, à Pau, à qui cette vidéo était destinée dans un projet numérique plurilingue. Ici encore, diverses compétences étaient en jeu : « identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ; mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases ; mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.) ; utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, etc., manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes » (Programmes du cycle 2, 2020, p.16-17). Après une phase de planification dans laquelle les étapes du projet ont été rappelées, chaque élève a rédigé puis révisé le mail qu'il aurait envoyé à la classe de maternelle. J'ai ensuite rédigé le texte commun manuscrit en reprenant des éléments de toutes leurs productions. Ils ont, dans un dernier temps, utilisé le traitement de texte pour pouvoir le diffuser en accompagnant la vidéo.

2.4.1.3 Les objectifs linguistiques

Au cours de cette séquence, plusieurs objectifs ont été travaillés. Tout d'abord, les objectifs lexicaux ont traité différents thèmes : le vocabulaire des personnages ou objets présents dans le conte (*bear, chair, bed, bowl, porridge*) ; les adjectifs de tailles (*big, small, medium*) ainsi que les adjectifs qui qualifient certains éléments du conte (*hot, cold, right, hard, soft, fast, slow*). Des objectifs grammaticaux ont également été abordés. Dans la première unité

d'apprentissage, il s'agissait de la structure *I can see*, dans la deuxième les prépositions *in* et *on* ont été introduites afin de se repérer par rapport aux objets de différentes tailles. Aussi, l'antéposition de l'adjectif a été rappelée. Dans la troisième unité d'apprentissage, c'est la structure *look at* qui a été travaillée. Enfin, les objectifs phonologiques abordés dans cette séquence étaient : /eə/ (*bear, chair*), /i:/ (*medium*) et /h/ (*hot, hard*).

2.4.2 Les jeux utilisés

2.4.2.1 *Le memory*

Durant cette séquence, j'ai pu expérimenter différents jeux avec mes élèves. Dans la deuxième unité d'apprentissage, il s'agissait du jeu du memory, un jeu connu des élèves dans lequel ils ont devant eux des cartes face retournée. Ce jeu reprend les flashcards utilisées dans les phases d'introduction de la structure grammaticale (Annexe 10) : il s'agit des objets présents dans différentes tailles dans les contes (les chaises, les lits et les bols en petit, moyen et grand formats). Le lexique mobilisé est alors le suivant : *chair, bed, bowl, small, medium, big*. Ils en choisissent deux et ils les retournent : si ce sont les deux mêmes, ils ont réussi à former une paire. Ils gardent la paire pour eux et retournent deux autres cartes. Si ce sont des cartes différentes, ils les reposent à leur emplacement face retournée. C'est alors à un autre joueur de choisir deux cartes. Le but est d'avoir assemblé le maximum de paires. A la règle classique du jeu, s'ajoute ici une règle supplémentaire qui vient inscrire ce jeu dans l'apprentissage de l'anglais : étant utilisé dans la phase de réinvestissement, lorsqu'un élève retourne une carte, il doit nommer la position spatiale à laquelle elle correspond (exemple : *it's in the big bowl*). Il permet de travailler l'expression orale en continu.

Ce jeu a été utilisé dans deux séances. Les élèves étaient répartis par quatre, en groupes hétérogènes afin de favoriser l'apprentissage par les pairs. Durant la première séance, la moitié de la classe parvenait à réinvestir les faits de langue ciblés dans cette activité. L'autre moitié éprouvait des difficultés à utiliser les prépositions, cependant ils parvenaient à citer le lexique étudié dans l'UA précédente (*bed, bowl, chair*) ainsi qu'une partie du lexique vu dans l'UA 2 : *big* et *small*. Dans ce cas, l'apprentissage par les pairs a pu s'instaurer : lorsqu'un élève est en difficulté dans le réinvestissement des faits de langue, un autre de son groupe peut intervenir pour l'aider. Certains se sont alors questionnés : si l'élève a une paire mais qu'il a eu besoin d'aide pour énoncer les faits de langue correspondant, peut-il remporter la paire ? Nous avons donc instauré que si celui qui reçoit de l'aide parvient à répéter ce que son camarade lui dit, il remporte la paire, sinon il la repose. Durant la deuxième séance, ces difficultés persistaient chez

cinq élèves, les autres étaient plus à l'aise lors du réinvestissement. Je passais dans les groupes afin de vérifier l'enrôlement des élèves et le respect des consignes mais aussi d'assurer un climat de classe propice aux apprentissages. J'ai dû insister plusieurs fois sur l'utilisation des prépositions qui étaient souvent omises.

2.4.2.2 *Snakes and ladders*

Durant la troisième unité d'apprentissage, les élèves ont pu mémoriser le lexique avec le jeu *Snakes and ladders*, qui est l'équivalent anglais du *Jeu de l'oie*, dans lequel on ajoute des serpents et des échelles (respectivement *snakes* et *ladders* en anglais, d'où le nom du jeu). Ces deux éléments apportent des bonus ou des malus au cours du jeu. Ils relient à chaque fois deux cases : l'échelle permet de « monter » et d'avancer dans le jeu tandis que lorsque l'on se trouve dans la case avec la tête du serpent, on recule jusqu'à la case où se termine le corps du serpent. Une nouvelle fois, j'ai ajouté une règle supplémentaire : afin de pouvoir bénéficier du bonus de l'échelle ou de ne pas avoir à passer son tour, il faut savoir réinvestir le lexique. Pour cela, les images utilisées dans les flashcards étaient reprises dans chaque case (Annexe 11). Il s'agissait du lexique suivant : *fast, slow, hot, cold, hard, soft, right*.

Les modalités étaient les mêmes que pour le *memory* : groupes hétérogènes de quatre élèves, toujours pour favoriser l'apprentissage entre pairs et aider les élèves en difficulté pour la mémorisation du vocabulaire. L'activité langagière travaillée est l'expression orale en continu car sur chaque case, il faut énoncer le lexique correspondant en utilisant la structure *it's* déjà connue (exemple de phrase à prononcer sur chaque case : *it's cold*). Ce jeu a été utilisé lors de deux séances : dans la première séance, quatre élèves présentaient quelques difficultés pour citer le vocabulaire. Ces difficultés se sont dissipées lors de la deuxième séance où tous réussissaient à attribuer le lexique à l'image correspondante.

Ce jeu a été repris à la fin de la séquence avec un plateau différent. En effet, dans l'objectif de réinvestir tous les faits de langues travaillés dans la séquence, les élèves ont construit leur propre plateau de jeu. Cette démarche s'inscrit dans l'approche actionnelle car les élèves construisent leur support qui leur sera utile pour réinvestir les objectifs grammaticaux et lexicaux abordés durant les différentes UA. Cela leur permet de s'appropriier tous les éléments et ils réalisent leur visuelle de réinvestissement. Pour cela, ils avaient à disposition : un plateau de jeu vierge (Annexe 12), toutes les images correspondant aux *flashcards* vues durant la séquence (pour coller dans les cases du plateau), deux échelles et un serpent. Chacun d'entre

eux a pu créer son plateau (Annexe 13), qui a été ensuite plastifié et qu'ils ont pu apporter chez eux.

3 Analyse des résultats

3.1 Acquisition des faits de langues

Analysons à présent les résultats de ces différentes expérimentations.

3.1.1 La séquence *Introduce yourself*

Dans cette séquence, un des jeux utilisés était le *Bingo*. Ce jeu a permis aux élèves de mémoriser le lexique des nombres. Néanmoins, ce jeu n'a pas permis de travailler l'objectif phonologique, ce qui a pu être remarqué durant l'évaluation (Annexe 14). En effet, parmi 26 élèves présents, 4 ne sont pas parvenus à « nommer » le nombre qu'ils avaient en représentation symbolique et 5 autres connaissaient des difficultés pour la prononciation. Ainsi, un tiers de la classe n'avait pas acquis la totalité des objectifs lexicaux et phonologiques.

Ensuite, comparons l'acquisition des deux structures grammaticales interrogatives : *What's your name ?* et *How old are you ?* La première a été réinvestie lors du jeu des paires, la seconde a été réinvestie lors d'une activité qui n'était pas un jeu. Nous avons pu remarquer une grande différence lors de l'évaluation : bien qu'en prenant en compte la meilleure connaissance de la première par les élèves (c'est une structure qu'ils avaient déjà utilisée durant leur parcours scolaire), ils avaient eu des difficultés à l'énoncer entièrement pendant le jeu des paires. Cependant, lors du dialogue qui constituait l'évaluation, seul un élève n'a pas réussi à la prononcer correctement. En revanche, ils ont été plus nombreux à ne pas poser la deuxième question telle qu'elle était attendue : des difficultés phonologiques se sont notamment présentées. Cela peut s'expliquer de plusieurs façons : l'activité de réinvestissement pour cette question se déroulait en binôme, un élève tirait au sort un nombre (qui représentait un âge) et l'autre lui demandait son âge. Le tirage permettait de créer un déficit informationnel car les élèves connaissent leur âge et ils ont tous le même : il n'y avait alors aucun intérêt de leur demander leur âge réel. Les modalités ne me donnaient l'occasion d'accorder que peu de temps à chaque binôme car je souhaitais pouvoir entendre tous les élèves. Ainsi, je ne pouvais pas les rectifier autant de fois que nécessaire. De plus, cette activité n'avait pas d'enjeu particulier qui aurait pu les motiver et ainsi permettre un meilleur investissement de leur part. Or, comme

nous l'avons expliqué dans la première partie, la motivation et l'investissement des apprenants permet une meilleure entrée dans les apprentissages.

Au contraire, le jeu des paires présentait un enjeu (former sa paire en premier) et avec les modalités (groupes de 8 ou 10 élèves), je passais plus de temps dans chaque groupe et donc je pouvais reformuler et corriger les erreurs et par conséquent, me placer en référent langagier. Ainsi, pour remédier aux difficultés rencontrées dans l'UA2 pour réinvestir la question *How old are you ?*, on pourrait proposer une variante du jeu des paires. Ici, chaque élève ne devrait pas trouver celui ou celle qui le même prénom que lui mais il devrait trouver la personne qui a le même âge que lui. Ainsi, l'enjeu serait de former la paire le plus rapidement possible, ce qui motiverait les apprenants.

3.1.2 La séquence *Halloween*

Dans cette séquence, deux jeux étaient utilisés : *Simon says* lors d'une UA et *Who's who* en tant que tâche finale. *Simon says* avait été apprécié par les élèves et cette activité dynamique les avait aidés lors de l'activité de réinvestissement : quand ils devaient utiliser un mot appartenant au lexique des vêtements, certains faisaient d'abord le geste pour ensuite retrouver le nom correspondant. Ce jeu se base sur le système sensoriel kinesthésique et favorise la mémorisation en utilisant le geste. Pour beaucoup d'entre eux, réaliser l'action a été une réelle aide pour nommer le vêtement. Certains s'y sont référés pendant toute la séquence.

Cependant, il est important de remarquer que ce jeu aurait pu être pertinent pour la mémorisation du lexique si les élèves devaient répéter le vêtement à chaque fois qu'ils faisaient le geste. Cela aurait pu éviter la présence de certaines difficultés lors de l'évaluation.

Cette activité ludique est intéressante car elle peut aider les élèves à mémoire kinesthésique à mémoriser des faits de langue. Effectivement, cette mémoire n'est pas toujours évidente à mobiliser dans les autres enseignements. Cependant, ce jeu n'est pas adapté à toutes les unités d'apprentissage et particulièrement tous les objectifs lexicaux : il sera difficile d'associer un geste à une couleur par exemple. Assurément, cette activité doit être cohérente et non pas créer une surcharge cognitive pour les apprenants qui doivent retenir un geste en plus du lexique si ces derniers n'ont aucun lien.

Ensuite un autre jeu a été utilisé pour constituer la tâche finale. Il a été intéressant de le placer en projet de séquence car, comme nous l'avons précisé auparavant, il est connu des

élèves. Ainsi, ils mettent du sens dans les apprentissages très rapidement : ils savent que les faits de langue qu'ils doivent acquérir leur seront nécessaires pour jouer à ce jeu. Néanmoins, il est difficile de mesurer son impact sur l'acquisition des faits de langue puisqu'il se place en fin de séquence. Il aurait pu être intéressant d'effectuer une évaluation formative lors de la première séance pendant laquelle ce jeu a été utilisé puis de réaliser l'évaluation diagnostique quelques séances plus tard afin de déterminer s'il y avait un impact.

Nous pouvons cependant remarquer que les apprenants connaissaient les structures à employer dans le dialogue mais un obstacle se présentait pour certains : s'ils n'avaient pas mémorisé tous les faits de langue, ils étaient en difficulté pour participer au jeu et ainsi il ne se positionnaient pas en situation de réussite. Ce cas est arrivé pour trois élèves lors de la première séance d'évaluation, ils ne se souvenaient plus de certaines couleurs ou de certains vêtements. Cela bloquait le jeu puisqu'ils ne pouvaient ni poser des questions ni y répondre. En revanche, c'est ici que le jeu *Simon says* a pu servir d'appui pour ceux qui ne se souvenaient plus du lexique des vêtements : l'élève qui posait la question pouvait faire le geste correspondant afin d'aider l'élève en difficulté et lui permettre d'entrer à nouveau dans le jeu.

3.1.3 La séquence *Goldilocks*

3.1.3.1 Retour sur trois activités de réinvestissement

3.1.3.1.1 Activité de description d'images

Pour cette séquence, nous allons comparer l'acquisition des faits de langue travaillés avec des jeux et d'autres activités à partir de la tâche finale. Tout d'abord, concentrons-nous sur les objectifs de la première unité d'apprentissage. L'activité de réinvestissement était une activité dans laquelle un élève décrivait une image afin que d'autres la retrouvent en utilisant la structure *I can see* + un nombre + un mot de lexique de l'UA 1 (Annexe 15). Bien que cette activité ne fût pas un jeu, la plupart des élèves étaient motivés pour participer. Néanmoins, plusieurs d'entre eux ne parvenaient à réinvestir la structure grammaticale *I can see*. L'inconvénient dans cette activité est que l'apprentissage par les pairs ne peut que difficilement être mis en place car les élèves doivent deviner l'image décrite et par conséquent ils ne peuvent pas la voir pour aider celui qui est en difficulté. De plus, la difficulté sur la structure grammaticale était récurrente et certains manifestaient leur mécontentement de voir que l'activité n'avancait pas alors que la structure était répétée plusieurs fois. Ainsi, le climat de classe n'était pas propice aux apprentissages. Cette difficulté s'est retrouvée lors de l'enregistrement de la tâche finale,

beaucoup n'ont pas réussi à utiliser la structure grammaticale de cette unité d'apprentissage. Pour remédier à cette situation, on pourrait désigner un tuteur dans chaque groupe. Ce tuteur n'aurait pas d'image à décrire, son rôle serait d'être présent pour aider les élèves en difficulté. Il aurait ainsi le droit de voir les images de chaque apprenant afin de pouvoir lui proposer les faits de langue manquants. Le tuteur changerait à chaque fois que l'activité recommence, d'abord ce serait un élève qui a mémorisé tout les faits de langue. Ensuite, l'objectif pour les élèves en difficulté serait de devenir tuteur une fois qu'ils ont acquis tous les objectifs de l'UA. Dans un dernier temps, le rôle de tuteur disparaîtrait dans les groupes.

3.1.3.1.2 Activité de *Memory*

Intéressons-nous à présent à la deuxième UA. Ici, le *memory* était utilisé. Comme expliqué lors de la présentation des expérimentations, ce jeu avait initié l'apprentissage entre pairs, ce qui, contrairement à l'activité de l'UA1, établissait un climat propice aux apprentissages. Bien qu'il s'agisse ici d'un jeu avec un « gagnant », l'entraide entre les joueurs s'est naturellement installée. Les élèves en difficulté ont ainsi pu progresser. De rares difficultés ont persisté pour trois élèves qui ne réinvestissaient pas les adjectifs de taille *small* ou *medium*. En revanche, deux inconvénients se sont présentés lors de ce jeu. Le premier a été le support choisi : les cartes ont été imprimées sur du papier classique puis plastifiées. La lumière de la classe créait de la transparence pour certains groupes et ainsi facilitait la recherche des paires. L'autre inconvénient a été le choix des images. Elles ne reprenaient pas les illustrations de l'album, par soucis de facilité et de visibilité pour les élèves. Elles étaient moins colorées et moins attrayantes, alors les élèves y portaient moins d'intérêt. Ainsi, ils se sont lassés assez rapidement du jeu. Ce constat amène un point important : le jeu est source de motivation, le support a une part importante dans celle-ci.

3.1.3.1.3 Activité de *Snakes and ladders*

Regardons enfin le jeu *Snakes and ladders*. Ce jeu a été vecteur de motivation pour tous les élèves pour plusieurs raisons : les images utilisées étaient à la fois celles de l'album mais aussi d'autres qui restaient attrayantes et colorées. D'autre part, ce jeu était différent du *Jeu de l'oie* qu'ils connaissent puisque les échelles et les serpents venaient s'ajouter au plateau traditionnel, ce qui ajoutait un défi supplémentaire. Aussi, la règle instaurée qui consistait à correctement nommer l'image afin de pouvoir profiter du bonus de l'échelle, motivait les élèves. Cette motivation a permis aux élèves de rentrer dans les apprentissages rapidement et encore

une fois, l'apprentissage entre pairs a pu avoir lieu (sauf pour la case au pied de l'échelle !). Ce jeu a permis aux élèves de mémoriser les différents adjectifs et comme ils étaient en demande d'utiliser ce support, j'ai rajouté une séance consacrée à ce jeu dans laquelle ils ont pu continuer de réinvestir ce lexique. Cet engouement a été remarqué lors de la tâche finale où tous ont su utiliser ce vocabulaire.

Les modalités de ce jeu ne permettent pas toujours d'insister sur les objectifs phonologiques : en effet, la classe était répartie en sept groupes de quatre élèves, ce qui ne permet pas de passer beaucoup de temps avec chaque groupe (environ deux minutes par groupe). Contrairement au jeu des paires où les structures étaient répétitives, ici, la variété du lexique ne pouvait être entendue en totalité par l'enseignant. La part de hasard créée par le dé peut amener les joueurs vers les mêmes mots, d'où l'importance de mettre en place plusieurs séances de jeu.

Enfin, ce jeu a été utilisé pour réviser la totalité du lexique travaillé lors de la séquence. Encore une fois, les élèves manifestaient une grande motivation pour utiliser ce support d'autant plus qu'ils en étaient les créateurs. En construisant leur propre plateau, ils sont acteurs de leurs apprentissages et cette expérimentation a montré à quel point ils présentent un grand intérêt à utiliser un jeu qu'ils ont construit. Ils étaient volontaires et rentraient très facilement dans les apprentissages. Revoir le lexique a été bénéfique pour les élèves car lors de la tâche finale, aucun n'a éprouvé des difficultés pour le réinvestir. L'obstacle majeur rencontré lors de la tâche finale concernait les objectifs phonologiques. Il faut donc être vigilant lors de la prononciation pendant le jeu. Il peut alors être intéressant de mettre en place plus de séances afin de pouvoir passer plus de temps avec chaque groupe ou de réduire les objectifs lexicaux sur chaque plateau de jeu. Ainsi, tous les groupes pourraient utiliser les différents plateaux en se centrant sur quelques objectifs lexicaux à chaque séance mais l'enseignant pourrait mieux insister sur les points phonologiques importants.

3.1.3.2 Analyse a posteriori

La tâche finale a été enregistrée le 5 février 2021. Deux mois après, le 2 avril, j'ai réalisé une évaluation afin de contrôler ce dont les élèves se souvenaient de cette séquence. Pour cela, je ne les avais pas prévenus. Pendant que les autres réalisaient une autre activité, je les ai interrogé individuellement afin que les élèves qui passaient en dernier ne soient pas avantagés en ayant entendu les réponses de leurs camarades. Sur une table éloignée du reste de la classe,

j'ai placé devant eux les *flashcards* correspondant aux faits de langue suivants : *bed, chair, bear, porridge, hot, cold, just right, in the big bowl, in the medium bowl, in the small bowl, in the big bed, in the medium bed, in the small bed, on the big chair, on the medium chair, on the small chair*. Je leur demandais ensuite ce dont ils se souvenaient. Cette évaluation devait avoir lieu pendant deux demi-journées. Cependant, une des demi-journées a été annulée à cause de la fermeture des écoles liée à la crise sanitaire. Les résultats présentés ne prennent donc en compte que la moitié de la classe. Néanmoins, j'ai essayé d'interroger des élèves avec des niveaux hétérogènes afin de parvenir à des résultats représentatifs de la classe (Annexe 16). Les résultats sont représentés de cette façon : dans chaque case, un + signifie que l'élève se rappelle le mot de lexique et qu'il le prononce correctement, deux + signifient qu'il se rappelle la structure grammaticale (bien prononcée également), une ~ signifie que l'élève se souvient du mot mais qu'il n'est pas correctement prononcé.

Pour présenter les résultats, nous allons calculer les pourcentages de cette manière : pour chaque fait de langue, on effectue ce calcul $\frac{\text{nombre de +}}{13 \text{ (nombre d'élèves évalués)}} \times 100$. Les résultats sont résumés dans un tableau (Annexe 17). On peut remarquer que les structures grammaticales (*I can see, in/on the, it's*) qui n'ont pas été réinvesties à l'aide de jeux n'ont pas ou peu été mémorisées par les élèves. La structure *in the* avait été utilisée dans le jeu du *memory* mais elle n'a été mémorisée que par 15% des élèves interrogés. Ce faible résultat montre que l'aspect visuel du support utilisé et la motivation qu'il génère ont un impact sur l'apprentissage et la mémorisation des apprenants. Le vocabulaire, qui constituait les objectifs lexicaux de l'UA1, a quant à lui, été plutôt bien mémorisé. Cela peut s'expliquer par sa présence dans les jeux tout au long de la séquence (*Memory* et *Snakes and ladders* créés par les élèves). Les élèves ont ainsi pu réactiver ce lexique régulièrement. Les adjectifs de l'UA2 confirment notre hypothèse sur l'apparence du jeu et la motivation puisqu'ils composent l'objectif lexical le moins acquis par les élèves. Enfin, les adjectifs qui constituaient l'objectif lexical de l'UA3 ont été globalement bien acquis : cela rejoint la même hypothèse, les apprenants étaient motivés pour participer à ce jeu et ils entraient facilement dans les apprentissages.

3.2 Le jeu dans les pratiques enseignantes

Afin d'aller plus loin dans les expérimentations, j'ai diffusé un questionnaire (Annexe 18) à des enseignants en écoles élémentaires afin de connaître leurs pratiques dans l'enseignement

de l'anglais et la place qu'ils laissaient aux jeux. Nous allons maintenant observer les résultats des 58 réponses obtenues (Annexe 19).

Tout d'abord, il est important de relever que 86,2 % des enseignants ayant répondu à ce questionnaire ont des CE2 dans leur classe, que ce soit en simple ou en multi niveaux (Annexe 19a). Les résultats pourront être comparés avec certains présentés dans les expérimentations. Parmi les 58 réponses, 41,4 % des enseignants (Annexe 19b) suivent une méthode (*The method, I love English, Enseigner l'anglais à partir d'albums, Hop in, Speak and play, Jocatop*) pour enseigner l'anglais. Cette donnée n'aura pas d'incidence sur la suite de l'observation des résultats car, si les expérimentations décrites précédemment ont été réalisées sans suivre de méthode, le questionnaire a montré que 100 % des enseignants qui suivent une méthode utilisent des jeux dans l'apprentissage d'une LVE et les enseignants ayant répondu « non » (8,6 %) ne suivaient pas de méthode (Annexe 19c). Le jeu s'impose donc comme un support utilisé par de nombreux enseignants.

Concernant les jeux utilisés (Annexe 19 d), les jeux de cartes sont utilisés en majeure partie (78,4%) suivis des jeux de société (23,6%) et des jeux de plateau (21,6%). Dans les jeux que nous avons présentés dans les expérimentations, 33 % étaient des jeux de cartes (*Memory*, jeu des paires), les jeux de société (*Bingo* et *Who's who ?*) en représentaient 33 % et le jeu de plateau *Snakes and ladders* 17 % (le jeu *Simon says* ne rentrait pas dans cette classification). On remarque alors l'importance accordée aux jeux de cartes, qui peuvent favoriser l'interaction entre les joueurs et donc l'EOI.

Un autre support de jeu est également utilisé par les enseignants : le numérique. Pour des raisons matérielles, je ne l'ai pas expérimenté dans ma classe mais il me semblait intéressant de connaître sa place dans les pratiques enseignantes. Ce support est utilisé par 29,5 % des enseignants que ce soit en reprenant les types de jeux cités auparavant mais en version numérique ou d'autres types de jeux numériques. Les motivations des professeurs des écoles pour choisir ce support sont diverses (Annexe 19 e) mais la raison principale est l'attrait des élèves pour le numérique (90%). Le gain de temps en termes de préparation est aussi une des raisons évoquées à 55%. Si certains expliquent aussi avoir les compétences afin de créer des jeux (15%), d'autres mettent en avant la possibilité de créer des jeux plus élaborés que les jeux de cartes, de plateau ou de société matériels grâce au numérique (25%). Enfin, 5% des

enseignants utilisant le numérique rajoutent que les élèves doivent apprendre à se servir de ce support (éducation au numérique).

Parmi tous les jeux proposés, numériques ou traditionnels, seuls 32,7 % sont conçus par les élèves (Annexe 19 f). Ce choix peut s'expliquer par plusieurs raisons : d'une part, les enseignants peuvent choisir totalement le support et ce qu'il implique afin de cibler et de structurer les apprentissages des élèves. D'autre part, la création de jeux par les élèves peut rapidement devenir chronophage. Il est alors plus pratique pour les enseignants de leur proposer un jeu déjà construit. Aussi, si les élèves ne connaissent pas le jeu, ils peuvent rencontrer des difficultés pour le concevoir et ne pas mettre de sens dans les apprentissages.

Les enseignants proposent souvent des jeux à plusieurs moments de leurs séquences (Annexe 19 g) mais majoritairement dans les phases de mémorisation (83,3%) et de réinvestissement (77,8%). Il est cependant intéressant de voir que peu en utilisent durant la phase d'évaluation (13%). Effectivement, évaluer durant une phase de jeu peut s'avérer difficile, dû, par exemple au manque de temps consacré aux élèves si les groupes sont trop nombreux dans l'analyse des expérimentations. Il faudrait alors consacrer plusieurs séances à l'évaluation ou alors enregistrer les élèves à l'aide d'un dictaphone par exemple ou d'une caméra afin de mieux constater si des difficultés sont présentes. On remarque également que les jeux sont peu sollicités en tâche finale (16,7%) alors que jouer à un jeu s'inscrit dans la pédagogie de projet puisqu'il s'agit d'une tâche concrète qui correspond à l'univers de l'enfant.

Dans un dernier temps, intéressons-nous à l'impact des jeux sur la motivation des élèves. 96,3% (Annexe 19 h) des enseignants remarquent un impact qui se traduit par une plus grande motivation générale et un nombre plus important d'élèves qui souhaitent participer (67,3%) mais surtout des élèves habituellement discrets dans d'autres disciplines qui demandent à participer (73,1 %) ou encore des élèves plus dynamiques et souriants (1,9%) (Annexe 19 i). Finalement, bien que les autres types de supports tels que les comptines par exemple suscitent de la motivation, 58,5% des enseignants attestent que les jeux sont plus attrayants pour les élèves.

Ainsi, nous pouvons affirmer que le jeu a un rôle important dans l'enseignement de l'anglais puisqu'il est majoritairement utilisé dans cette discipline. S'il est autant plébiscité, c'est par les atouts qu'il possède. D'une part, on observe une diversité des types de jeux utilisés, bien que les jeux de cartes soient favorisés car ils peuvent être propices à l'utilisation de l'EOI.

D'autre part, ils peuvent être utilisés lors de chaque phase des séquences même si les enseignants les choisissent principalement pour les phases de réinvestissement ou de mémorisation alors qu'ils sont plutôt mis de côté lors des phases d'évaluation ou encore des tâches finales.

Concernant le type de support, le numérique est utilisé par près d'un enseignant sur trois, pour des raisons de facilité et de motivation des élèves. Nous pouvons nous questionner sur ce pourcentage d'utilisation : pourrait-il être plus élevé ? S'agit-il d'un manque de matériel numérique ou d'une réticence de la part des enseignants par manque de connaissances sur les possibilités qu'offrent ces outils ?

Enfin, nous pouvons remarquer que les jeux sont vecteurs de motivation pour les élèves et ils semblent permettre une plus grande participation de tous, même des plus réservés dans les autres enseignement.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de déterminer dans quelle mesure le jeu avait un impact sur l'apprentissage des faits de langues en anglais au CE2.

Dans un premier temps, il fallait définir la notion de « jeu », sa place à l'école puis plus spécifiquement sa place dans l'enseignement de l'anglais au cycle 2. Nous avons pu mettre en exergue que le jeu et l'école, deux notions qui semblaient s'opposer, se révèlent liées en ce qui concerne la motivation et les apprentissages durant toute la scolarité. Les jeux ont également un impact sur plusieurs plans du développement des enfants : cognitif, langagier et psychologique. Des recherches et des études permettent d'identifier quelles modalités permettent au ludique de prendre place dans le dispositif scolaire : tous les jeux n'ont pas leur place dans le dispositif scolaire, ils doivent répondre à certains critères selon les objectifs visés. De plus, au cycle 2, les activités langagières travaillées mobilisent les compétences liées à l'oral : le jeu se présente alors comme un support adéquat. Aussi, les séquences sont construites afin de réaliser une tâche finale et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Nous avons vu que le jeu pouvait se prêter à la pédagogie de projet.

A travers les différentes expérimentations auprès des élèves mais aussi avec le questionnaire qui présente les pratiques enseignantes à ce sujet, nous avons pu constater que le jeu possède définitivement un rôle important dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Cependant, tous les jeux n'ont pas leur place dans le dispositif scolaire, ils doivent répondre à certains critères selon les objectifs linguistiques visés. Par exemple, nous pouvons modifier le *Memory* qui se joue traditionnellement sans parole : afin de lui attribuer une place dans l'apprentissage d'une LVE et de favoriser l'EO, il est pertinent que les joueurs nomment les images présentes sur les cartes. Afin de mettre en place une situation d'EOI, un autre joueur peut utiliser une question afin de lui demander d'oraliser ce qui est représenté sur les cartes. En effet, ils doivent permettre l'utilisation des différentes activités langagières qui réinvestissent les objectifs mais ils doivent également permettre de vérifier l'acquisition des faits de langues par tous les élèves. De plus, on observe que les jeux subissent des modifications de la part des enseignants. Ces modifications leur permettent d'utiliser les activités ludiques au mieux afin qu'elles amènent les élèves à réaliser ensuite la tâche finale. Pour cela, les enseignants

effectuent des choix sur le type de jeu, les supports utilisés mais aussi les modalités (nombre de joueurs et interactions entre eux).

Les professeurs possèdent un rôle crucial dans l'utilisation des jeux pour les apprentissages. En effet, en plus des différents choix réalisés, ils se présentent comme des référents langagiers. Ils doivent également mettre en place ces activités de façon à enrôler la totalité des élèves, pour qu'ils soient en premier lieu guidés par la motivation. Pour cela, la perspective de jouer n'est pas le seul moteur : les aspects visuel et matériel ont une fonction primordiale qui peuvent attirer ou non les élèves. Ainsi, le choix du support se présente comme étant crucial .

Si la motivation facilite l'entrée dans les apprentissages, il faut rappeler qu'à travers le jeu, l'élève est acteur et ainsi, ce dispositif correspond à l'approche actionnelle qui est privilégiée dans l'apprentissage d'une langue. De plus, l'apprentissage par les pairs prend toute son importance dans certaines de ces situations comme nous avons pu l'observer dans certaines des expérimentations. Par exemple, l'évaluation a posteriori de la séquence *Goldilocks* a montré que le lexique réinvesti lors de jeux qui donnaient l'occasion aux élèves de s'entraider a été mieux mémorisé, comparé aux faits de langue réinvesti dans d'autres activités. Ainsi, certains jeux ont permis une meilleure acquisition des faits de langue, si nous comparons avec une activité qui n'est pas considérée comme étant un jeu.

Néanmoins, proposer une activité ludique relève d'une réflexion non négligeable. Certains jeux possèdent des limites dans le réinvestissement des objectifs phonologiques qui peuvent être mis de côté à cause des modalités imposées. D'autres encore ne peuvent être adaptés à tous les thèmes. Nous pouvons citer les jeux de mimes, qui ne peuvent pas être utilisés pour certains champs lexicaux comme les couleurs par exemple. Il faut alors parvenir à une sélection de jeux pertinents, avec des modalités variées qui permettent l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

Il pourrait être pertinent désormais de s'intéresser au rôle du jeu dans l'apprentissage d'une autre discipline telle que les mathématiques. Comme nous avons démontré que ce dispositif est parvenu à trouver sa place dans le cadre scolaire, nous pouvons à présent nous questionner sur son impact dans l'acquisition d'un autre langage qui est celui des mathématiques. En effet, c'est au cycle 2 que le concret et l'abstrait s'articulent : il est intéressant de se demander dans quelle mesure le jeu peut mettre en exergue ce lien et aider

les élèves à mettre du sens sur l'abstraction. Somme toute, le mathématicien David Hilbert comparait sa discipline à un jeu, « qu'on exerce selon des règles simples en manipulant des symboles et des concepts qui n'ont en soi, aucune importance particulière » (Hilbert cité par Pineau, 2013, p.48).

Bibliographie

OUVRAGES

BANGE Pierre, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 09 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4875> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

BARTON Byron, *The Three Bears*, Harper Festival, 1991.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet, France, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp.509, 2011.

ERMAN Britt & WARREN Beatrice « The idiom principle and the open choice principle », *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2000.

GAONAC'H Daniel & MACAIRE Dominique, *Les langues à l'école dès le plus jeune âge*, rapport scientifique, avril 2019.

HILTON Heather, *Sciences cognitives et apprentissages des langues*, rapport scientifique, avril 2019.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, juillet 2019.

NICOLL Helen, PIENKOWSKI Jan, *Meg and Mog*, Puffin Books, 1972.

PIAGET Jean. *La formation du symbole chez l'enfant : Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Lausanne : Delachaux & Niestle, 1978.

PINEAU Régis, *300 citations pour aimer les sciences*, Dunod, 2013.

PUREN Christian, « Entrées libres », *Domaines de la didactique des langues-cultures, Synergies Amérique du Nord*, 2004.

PUTSCHE Julia, *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?*, Conférence de consensus, CNESCO, 2019.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, 1762

ARTICLES

BENTO Margaret, « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège », *Recherches en didactiques*, vol. 15, no. 1, 2013, pp. 61-89. URL : <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0061>. Consulté le 03 avril 2021.

BROUGERE Gilles, « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Cahiers de l'Apliut, no Vol.36 N°2, juin 2017. URL : <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>. Consulté le 21 février 2020.

CANUT Emmanuelle & ESPINOSA Natacha, « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : Regard sur la posture langagière de l'enseignant », *Le français aujourd'hui*, 2016, 93-106. doi :10.3917/lfa.195.0093. Consulté le 16 février 2020.

COHEN Suzy, « Chapitre II. La construction de la personnalité par le jeu ». *Education et formation / L'Éducateur*, 2003, 34-137. URL : <https://www.cairn.info/sa-vie-c-est-le-jeu--9782130532576-page-34.htm> . Consulté le 12 février 2020

DARGERIE Virginie, « Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique ». *Le sociographe* N° Hors-série 8, no 5, 14 décembre 2015, 197-212. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2015-5-page-197.htm> . Consulté le 21 avril 2020.

DELORY-MOMBERGER Christine, « G. Brougère. Jouer/Apprendre. Paris : Anthropos ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, no 35/3, 15 septembre 2006, 479-81. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1033> . Consulté le 7 mai 2020.

DUQUESNOY Maxime, GILSON Gaël, LAMBERT Jérémy, PREAT Charlotte, *La pédagogie par le jeu*, dossier de veille et de curation sur la pédagogie du jeu réalisé par l'équipe de l'Atelier-EDU et de l'ABSL PortailEduc, Mai 2019. URL : <http://portaleduc.net/website/wp-content/uploads/2019/05/La-p%C3%A9dagogie-du-jeu-V1.1.pdf>. Consulté le 20 avril 2020.

MUSSET Marie et THIBERT Rémi, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48, octobre 2009. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>. Consulté le 15 avril 2020

NISSEN Elke, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. » *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 14, Article Vol. 14, 15 janvier 2011, <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>. Consulté le 04 avril 2021.

SAUVE Louise, RENAUD Lise & GAUVIN Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage » *Revue des sciences de l'éducation*, 2007, 89–107. URL : <https://doi.org/10.7202/016190ar> . Consulté le 22 avril 2020.

VAUTHIER Evelyne, « Un mode d'apprentissage efficace », dans les *Cahiers pédagogiques* n°448, dossier « Le jeu en classe », décembre 2006. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>. Consulté le 3 février 2020.

VENEZIANO Edy. « Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la " théorie de l'esprit " en action », *Enfance*, Vol. 54, no 3 (2002) : 241-57. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2002-3-page-241.htm> . Consulté le 30 avril 2020.

TEXTES OFFICIELS

Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, *Cadre européen commun de références pour les langues*, 2001.

Ministère de l'Education Nationale, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *Bulletin officiel n° 30*, 25 juillet 2013.

Ministère de l'Education Nationale, « Programme de l'école maternelle », *Bulletin officiel spécial n°2*, 26 mars 2015.

Ministère de l'Education Nationale, « Programme du cycle 2 », *Bulletin officiel n° 31*, 30 juillet 2020.

Sitographie

LAROUSSE, « Jeu, définitions ». URL :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>. Consulté le 20 mars 2020.

Ministère de l'Education Nationale, *Communication langagières, repères de progressivité linguistique, Anglais, cycle 2*, Eduscol, Mars 2016, URL :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Anglais/08/0/RA16_C2_LV_anglais_declinaison_linguistique_601080.pdf. Consulté le 20 janvier 2020.

Ministère de l'Education Nationale, *Déclinaisons culturelles, Anglais, cycle 2*, Eduscol, Mars 2016, URL :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Anglais/07/8/RA16_C2_LV_anglais_declinaison_culturelle_601078.pdf. Consulté le 17 janvier 2020.

Ministère de l'Education Nationale, *Ressource maternelle : Jouer et apprendre*, Eduscol, septembre 2015, URL :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf. Consulté le 28 décembre 2019.

PARTOUNE Christine, « L'approche interdisciplinaire », URL : [L'approche interdisciplinaire \(ulg.ac.be\)](http://www.ulg.ac.be). Consulté le 2 avril 2021.













PERRENOUD Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, 2002,
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html. Consulté le 07 avril 2021

Table des illustrations

Figure 1 : deux types de jeu libre L1 et L2, qui conduisent à deux types de jeu structuré, S1 et S2 (Jouer et apprendre, Eduscol, 2015)	16
Figure 2: Une seule tâche : centration du scénario pédagogique sur celle-ci (Nissen, 2011)	26

Annexes

Annexe 1 : Cartes utilisées lors de la séquence *Introduce yourself*

 <p>Harry</p>	 <p>Charly</p>	 <p>Olie</p>	 <p>Tom</p>
 <p>Jenny</p>	 <p>Abby</p>	 <p>Lucy</p>	 <p>Mary</p>
 <p>Joe</p>	 <p>Bob</p>	 <p>Meghan</p>	 <p>Kate</p>

Annexe 2 : exemples de grilles de bingo.

2	18	20
8	11	3

13	5	1
3	10	17

Annexe 3 : Première de couverture de *Meg and Mog*



Annexe 4 : Tapuscrit de l'album *Meg and Mog*

Once upon a time there was a witch called Meg. At midnight the owl hooted three times and woke her up. She got out of bed to dress for the spell party. She put on her black stockings, her big black shoes, her long black cloak and her tall black hat. She went down the stairs to cook breakfast. In the kitchen lay her big striped cat Mog. He was fast asleep. She trod on Mog's tail.

She took out of her cupboard 3 eggs, bread, cocoa, milk, jam, a kipper. She put it all in her cauldron and stirred it up. There was plenty of breakfast for everyone.

At 1 o'clock, she got her broomstick, her cauldron and her spider and she flew up the chimney with Mog. Up in the sky, she met her friends going to the party : Bess, Jess, Tess and Cress. They landed on a hill in the moonlight to make the spell. Each of them had brought something to put in the cauldron. This is what they put in : a frog, a beetle, a worm, a bat, a spider. They all stirred the cauldron as they chanted their spell.

“ Frog in a bog

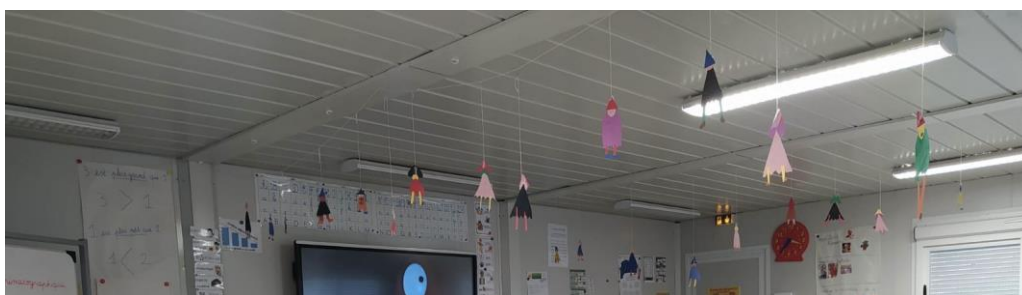
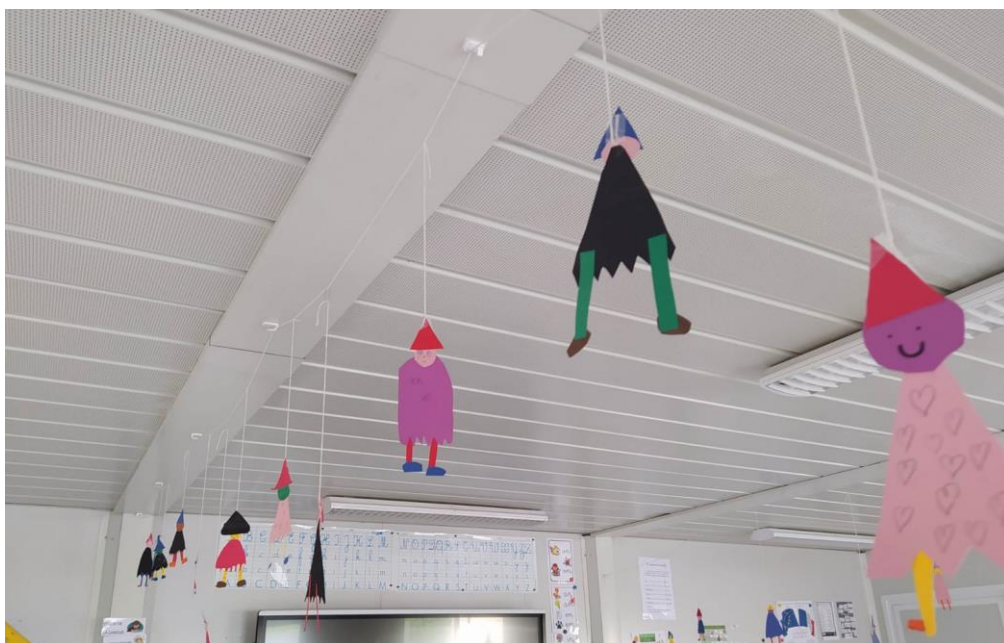
Bat in a hat

Snap crackle pop

And fancy that
ABRACADABRA”

There was a flash and a bang. Something had gone wrong. Bess, Jess, Tess and Cress all changed into mice and Mog chased them. “I’ll have to change them back, next Halloween”.

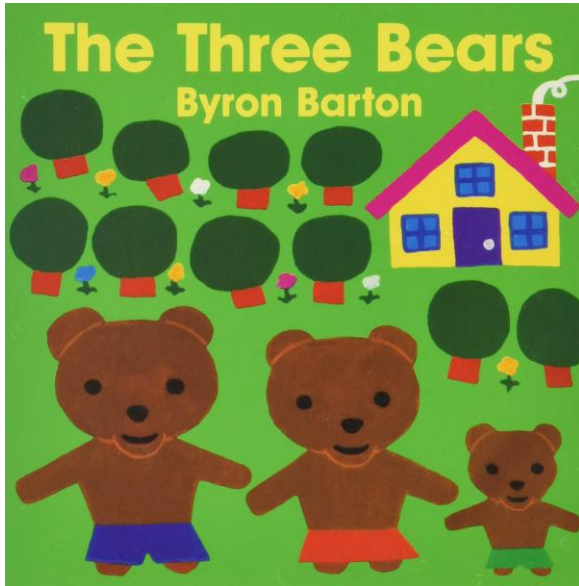
Annexe 5 : Sorcières réalisées par les élèves



Annexe 6 : Lien de la vidéo de la tâche finale *Goldilocks*

https://youtu.be/QsQmJGS2S_Q

Annexe 7 : Première de couverture de l'album *The Three Bears*



Annexe 8 : Tapuscrit de *The Three Bears*

Once upon a time there were three bears. There was a Papa Bear and a Mama Bear and a Baby Bear. One day Mama Bear made some hot porridge. She made a big bowl for Papa Bear. A medium-size bowl for Mama Bear. And a small bowl for Baby Bear. The porridge was very hot. So the three bears went for a walk until it got cool.

Just then, along came a little girl named Goldilocks. Goldilocks looked inside the house. There she saw the three bowls of porridge. Goldilocks was hungry, so she tasted Papa Bear's porridge. But it was too hot. Then she tried Mama Bear's porridge. But it was too cold. Then she tried Baby Bear's porridge. It was just right. So she ate and ate until she ate it all.

Then Goldilocks wanted to sit down. First she sat in Papa Bear's rocker. But it rocked too fast. Then she sat in Mama Bear's rocker. It rocked too slow. Then she sat in Baby Bear's rocker. It rocked just right. So Goldilocks rocked and rocked. She rocked so much, the little rocker broke.

Then Goldilocks wanted to lie down. First she tried Papa Bear's bed. It was too hard. Then she tried Mama Bear's bed. It was too soft. Then she tried Baby Bear's bed. It was just right. So Goldilocks fell asleep in Baby Bear's bed.

A little while later, the three bears came home. The bears looked at their porridge and Papa Bear said, "Someone has been eating my porridge." Then Mama Bear said someone has been eating my porridge." And baby bear said, "Someone has been eating my porridge too, and now it is all gone."

Then the bears looked at their chairs, and Papa Bear said, "Someone has been sitting in my chair." Then Mama Bear said, "Someone has been sitting in my chair." And baby bear said, "Someone has been sitting in my chair too, and now it is broken in pieces."

Then the bears looked at their beds and Papa bear said, "someone has been sleeping in my bed." And Mama bear said, "Someone has been sleeping in my bed." Then baby bear cried out, "Someone has been sleeping in my bed too. Look, there she is now." When Goldilocks saw the three bears, she jumped out of Baby Bear's bed and ran. She ran and ran as fast as she could, away from the three bears' house. And the three bears never saw little Goldilocks again.

Annexe 9 : Réécriture de l'histoire (chaque couleur correspond à un personnage : noir pour Papa Bear, rouge pour Mama Bear, vert pour Baby Bear et bleu pour Goldilocks)

- Hello I'm Papa Bear
- Hello I'm Mama Bear
- Hello I'm Baby Bear

Let's cook some porridge but it's hot !

Let's go with Papa Bear and baby bear.

- Hello I'm Goldilocks

I can see some porridge !

In the big bowl : it's hot !!

In the medium bowl : it's cold !!

In the small bowl : it's right !!

I can see 3 chairs !

On the big chair : it's fast !

On the medium chair : it's slow !

On the small chair : it's right !

I can see 3 beds !

In the big bed : it's hard !

In the medium bed : it's soft !

In the small bed : it's just right !

les ours reviennent

Look at the big bowl !

Look at the medium bowl !

Oh no ! Where is my porridge ? The small bowl...

Look at the big chair !

Look at the medium chair !

Oh no ! Where is my chair ? The small chair...

Look at the big bed !

Look at the medium bed !

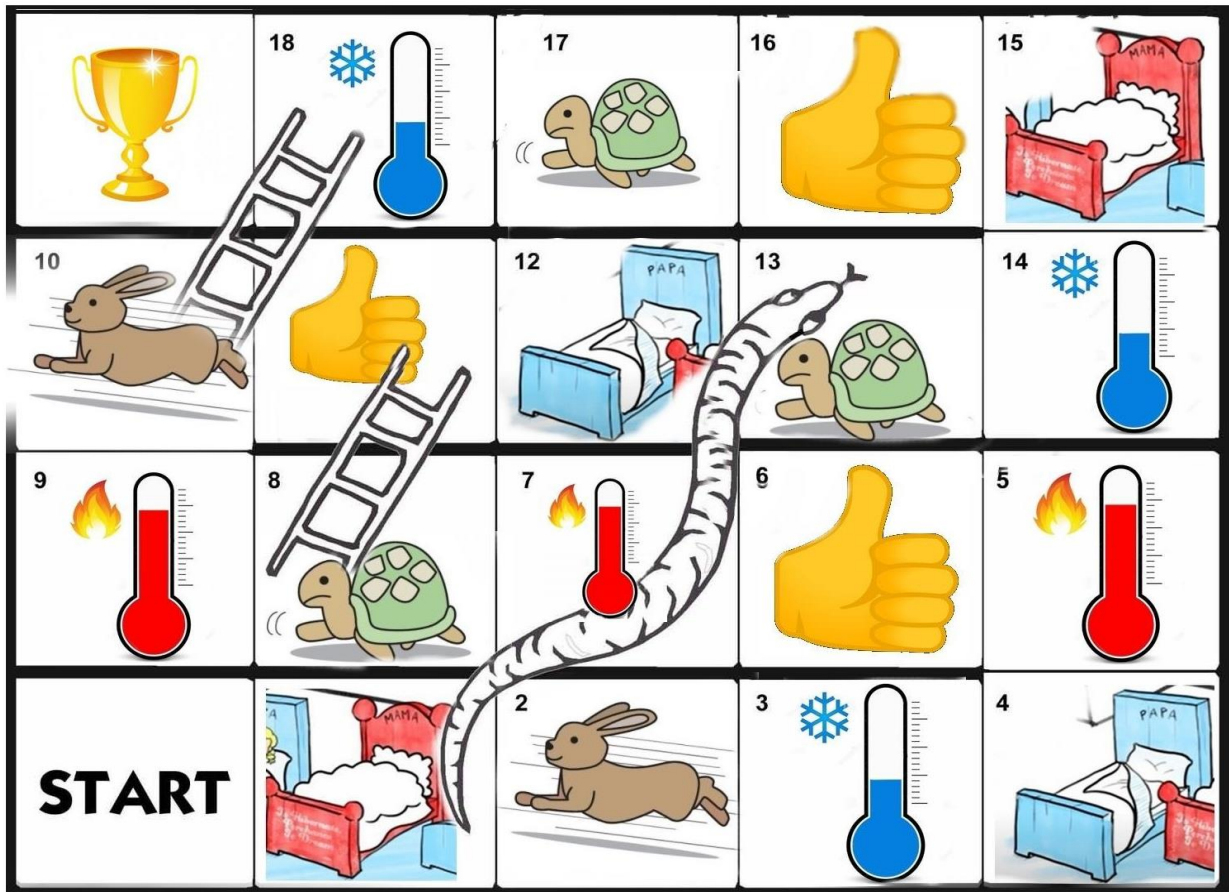
Oh no ! Look at the small bed...

AAAAAAAAAAAAH !

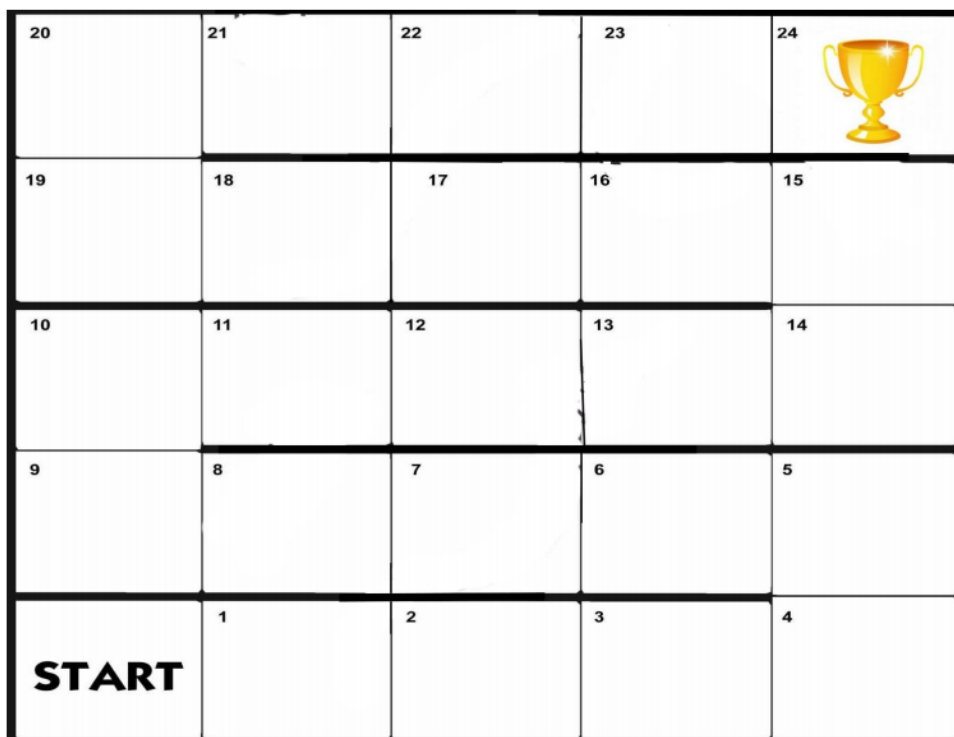
Annexe 10 : Cartes du memory

Annexe 11 : Plateau de jeu *Snakes and ladders* utilisé en UA 3



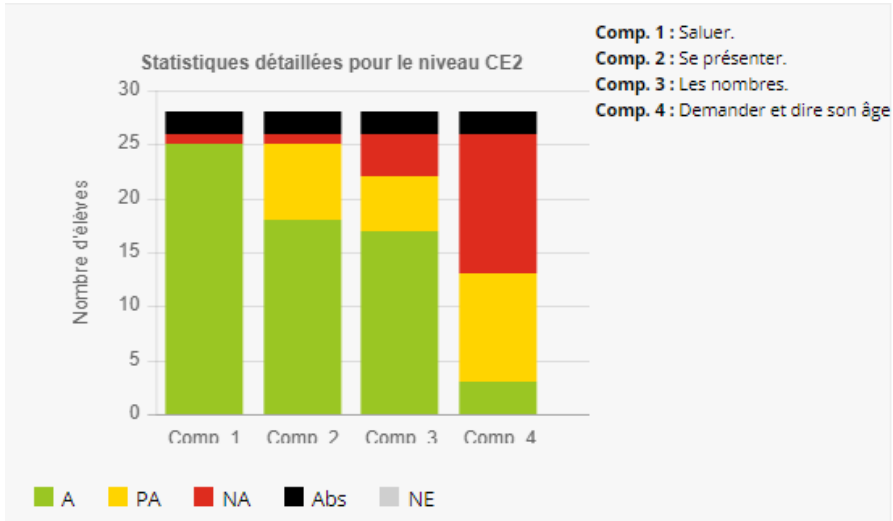
Annexe 12 : Plateau de jeu vierge



Annexe 13 : Deux exemples de plateaux de jeu Snakes and ladders créés par les élèves



Annexe 14 : Résultats de l'évaluation de la séquence *Introduce yourself*



Annexe 14 : Exemples d'images à décrire.

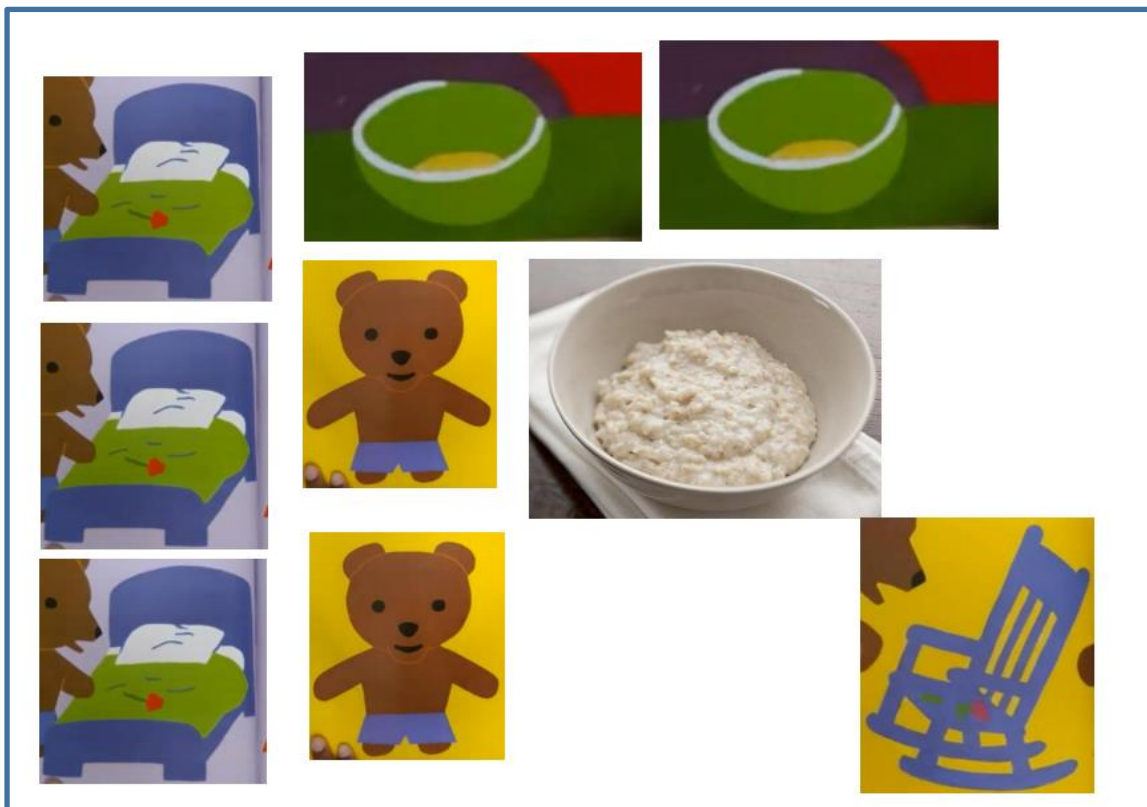


Image 1

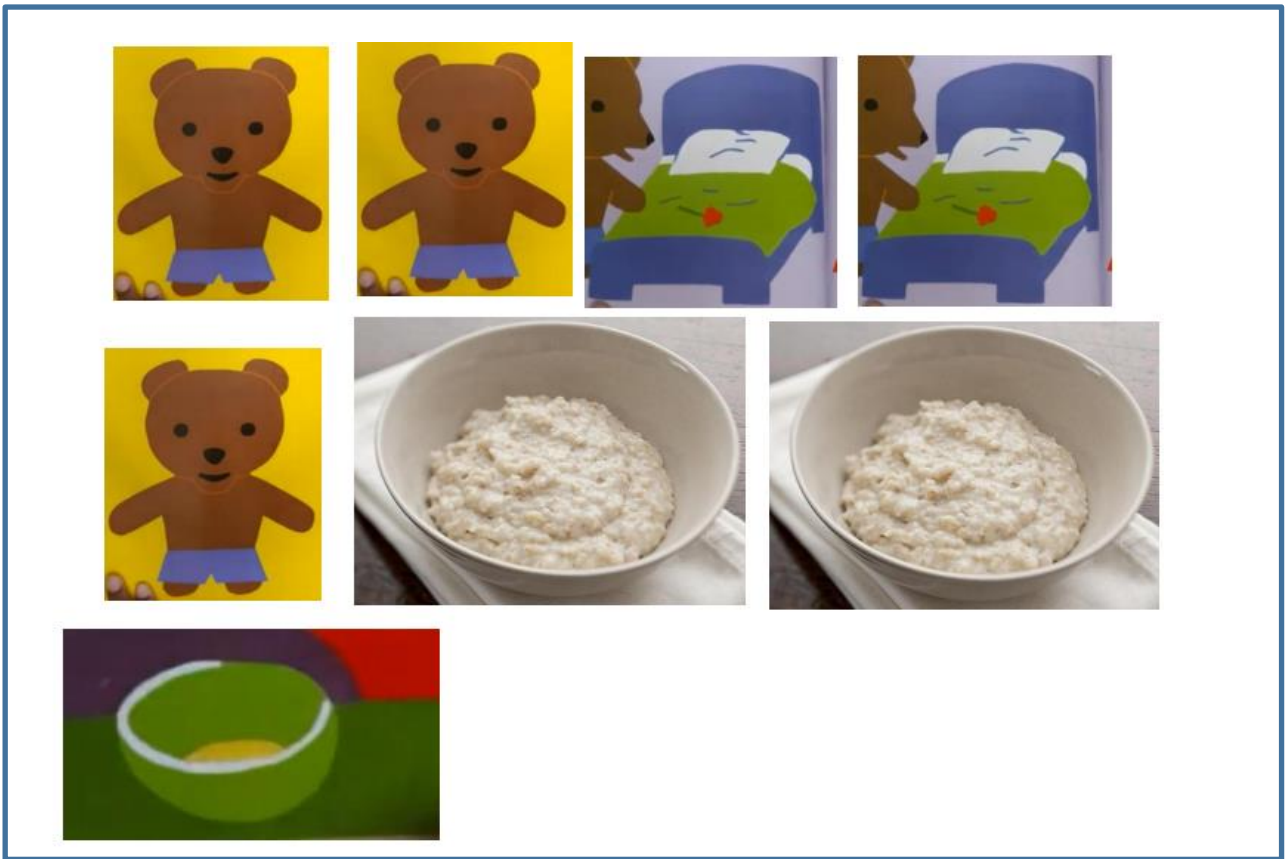


Image 2

Annexe 15 : Résultats de l'évaluation du 2 avril 2021.

Name	I can see				In the			It's			Bonus
	bear	bed	chair	bowl	big	medium	small	hot	cold	right	
Emily				+					+	+	
Baptiste			+	+		+	+	++		++	
Maxime Da		+						+			porridge
Keem	+		+	+	+	+		++		+	_____
Nans	~		+	+	~+		~	+	+		_____
Lucie		+	+	+	++	+	+	+	+	+	
Mathilde	+	+	+	+		+	+	+	+	+	~
Chloé	+	+	+	+	+		+	++	++		porridge
Andis	+	+	+	+					+	~	+
Nea	+	~		+	+						
Sacha			+	+		+		+	+	~	
Louis	+		+	+		+			+	+	
Remona	+	+	+	+	++	++	++	++	++	++	_____

Annexe 16 : Tableau des résultats de l'évaluation.

Faits de langues	Pourcentage de mémorisation
<i>I can see</i>	0 %
<i>bear</i>	54 %
<i>bed</i>	46 %
<i>chair</i>	77 %
<i>bowl</i>	92 %
<i>in the</i>	15 %
<i>big</i>	46 %
<i>medium</i>	54 %
<i>small</i>	46 %
<i>it's</i>	31 %
<i>hot</i>	69 %
<i>cold</i>	54 %
<i>just right</i>	54 %

Annexe 17 : Questionnaire diffusé aux enseignants.

Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles) *

- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Suivez-vous une méthode/un manuel pour l'enseignement de l'anglais ? *

- Non
- Oui

Si oui, laquelle ?

Votre réponse

Utilisez-vous des jeux lors de l'enseignement de l'anglais ? *

- Oui
- Non

Si oui, quels types de jeux utilisez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

- Jeux de cartes (memory, jeu des 7 familles,...)
- Jeux de plateau (jeu de l'oie/snakes and ladders)
- Jeux de société (Qui est-ce?)
- Jeux sur supports numériques
- Jeux de cartes/de plateau/de société sur supports numériques

Si vous utilisez des jeux sur des supports numériques, quelles sont vos motivations ? (plusieurs réponses possibles)

- Attrait des élèves pour le numérique
- Vous maîtrisez les outils numériques qui permettent de créer des jeux.
- Le numérique permet d'utiliser des jeux plus travaillés ou élaborés que des jeux de cartes ou de plateaux.
- Le numérique permet de ne pas avoir à fabriquer matériellement les jeux (gain de temps)
- Autre : _____

A quel moment utilisez-vous des jeux ? (plusieurs réponses possibles)

- Introduction du lexique
- Introduction des structures grammaticales
- Mémorisation
- Réinvestissement
- Tâche finale
- Evaluation

Les jeux proposés sont-ils :

- déjà construits
- construits et fabriqués par les élèves
- les deux

Avez-vous observé un impact sur la motivation des élèves lors de l'utilisation de jeux ?

Oui

Non

Si oui, comment se traduit-elle ?

Plus d'élèves souhaitent participer

Des élèves habituellement discrets dans d'autres disciplines, sont volontaires pour participer

Autre : _____

Est-ce la participation des élèves est la même avec d'autres supports (virelangues, comptines...) ?

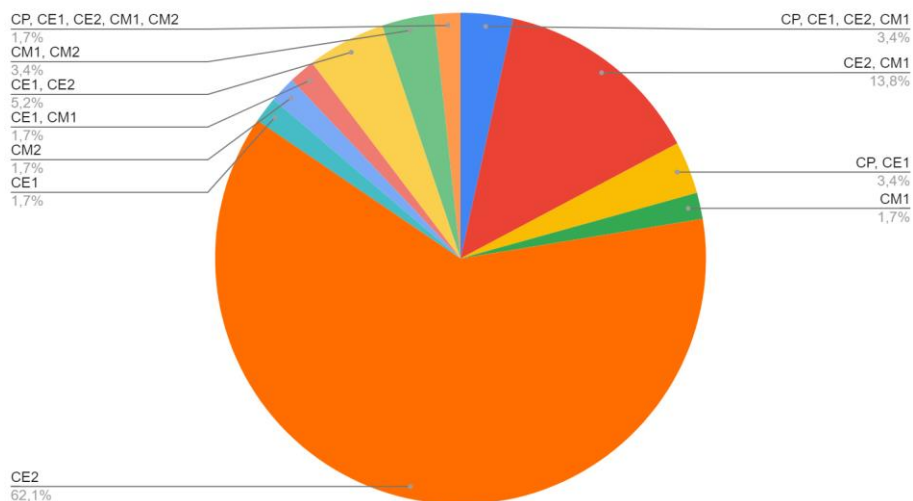
Oui

Non

Annexe 18 : Quelques résultats du questionnaire.

a) Réponses question 1

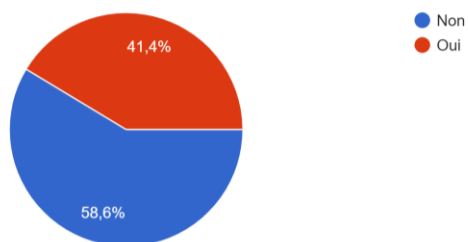
Nombre de Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? (plusieurs réponses possibles)



b) Réponses question 2

Suivez-vous une méthode/un manuel pour l'enseignement de l'anglais ?

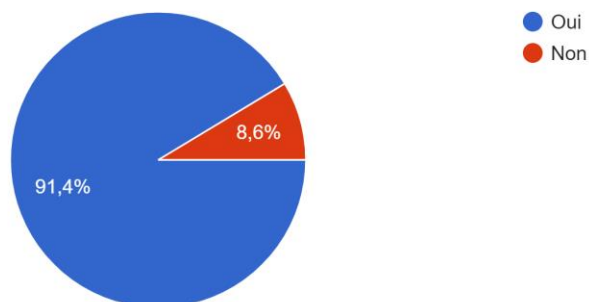
58 réponses



c) Réponse question 4

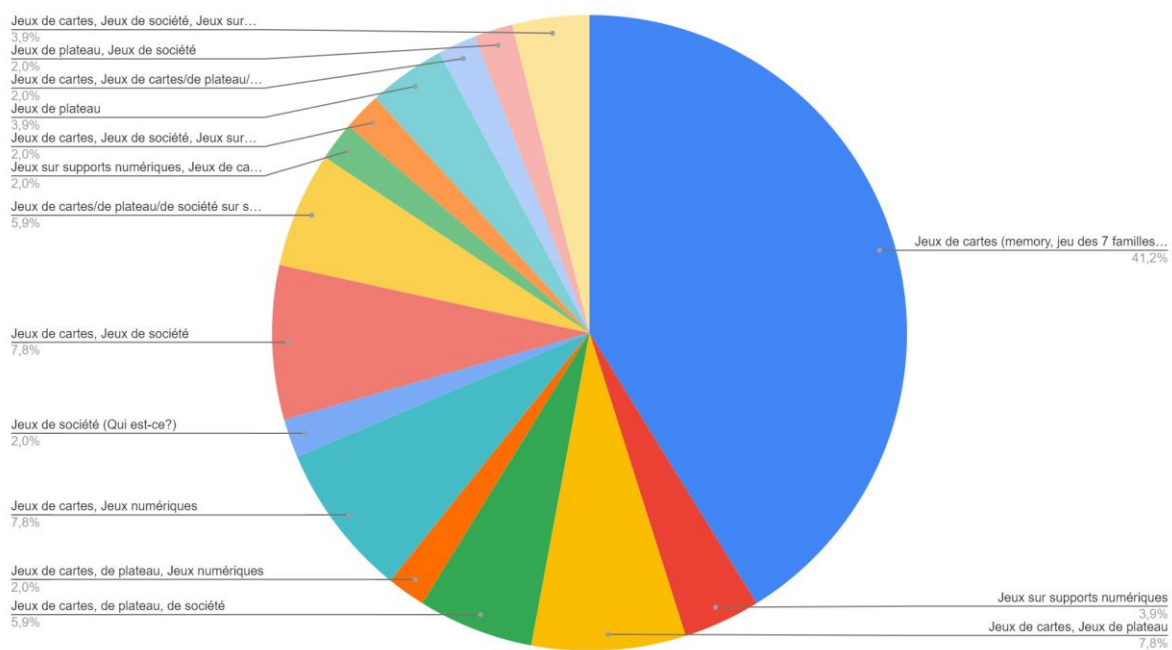
Utilisez-vous des jeux lors de l'enseignement de l'anglais ?

58 réponses



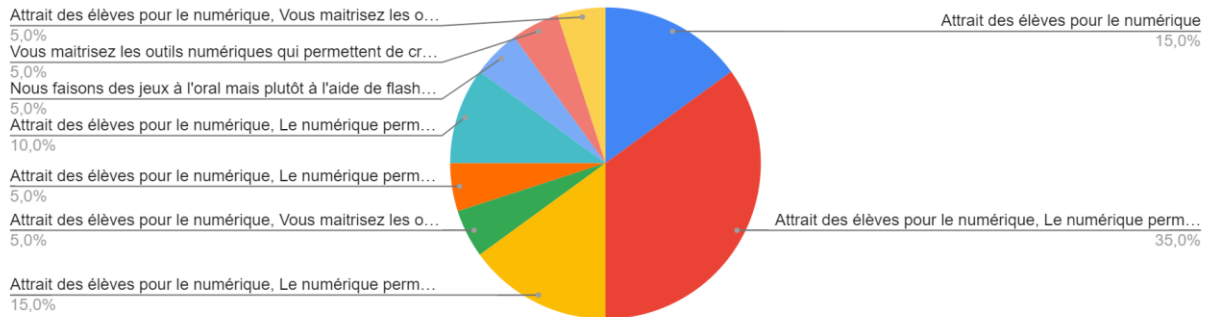
d) Réponse question 5

Nombre de Si oui, quels types de jeux utilisez-vous ? (plusieurs réponses possibles)



e) Réponses question 6

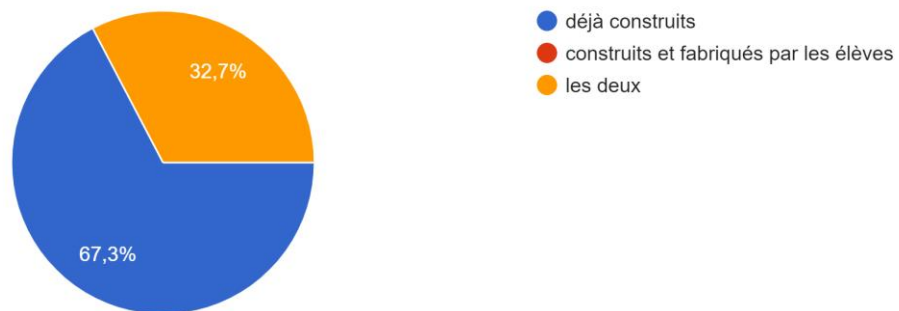
Nombre de Si vous utilisez des jeux sur des supports numériques, quelles sont vos motivations ? (plusieurs réponses possibles)



f) Réponses question 8

Les jeux proposés sont-ils :

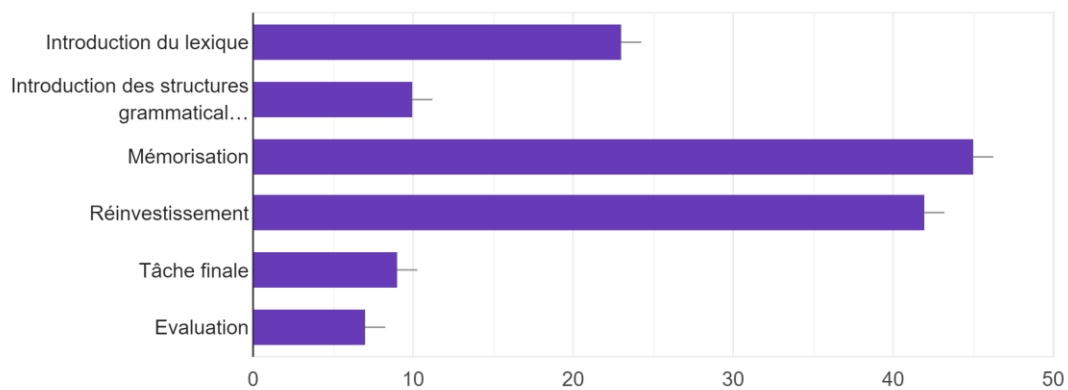
52 réponses



g) Réponses question 7

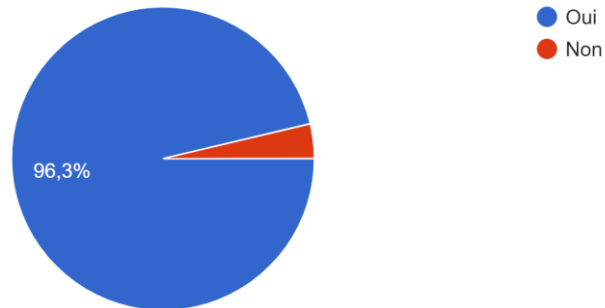
A quel moment utilisez-vous des jeux ? (plusieurs réponses possibles)

54 réponses



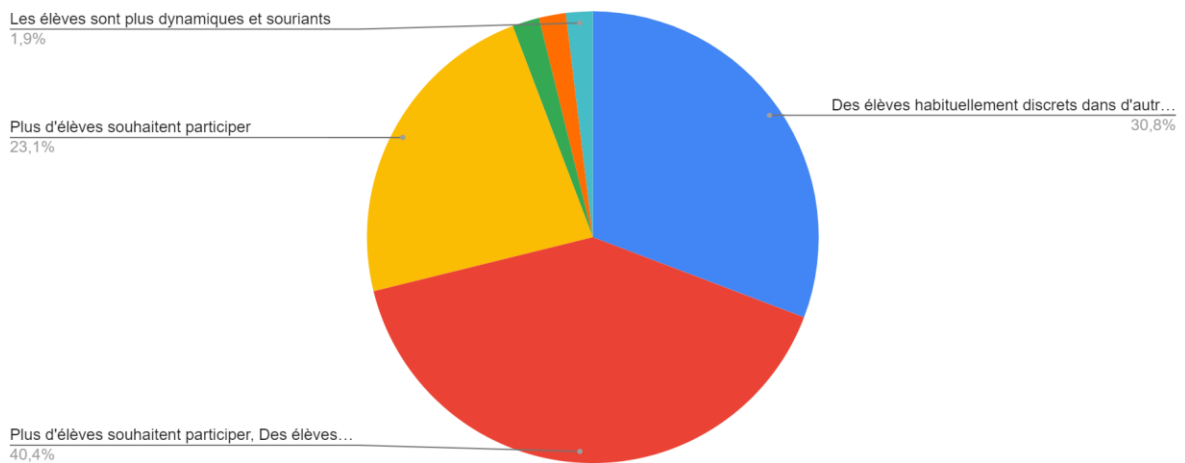
h) Réponses question 9

Avez-vous observé un impact sur la motivation des élèves lors de l'utilisation de jeux ?
54 réponses



i) Réponses question 10

Si oui, comment se traduit-elle ?



j) Réponses question 11

Est-ce la participation des élèves est la même avec d'autres supports (virelangues, comptines...) ?
53 réponses

