



HAL
open science

En quoi l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu permet-il d'obtenir un enseignement plus efficace ?

Chloé Brunel

► To cite this version:

Chloé Brunel. En quoi l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu permet-il d'obtenir un enseignement plus efficace?. Education. 2021. dumas-03683032

HAL Id: dumas-03683032

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03683032>

Submitted on 31 May 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

**En quoi l'apprentissage d'une
langue étrangère par le jeu permet-il
d'obtenir un enseignement plus
efficace ?**

Présenté par Chloé Brunel

Mémoire de M2 encadré par Anne-Marie Andrieux

Contenu

Introduction :	1
1. Etat de l'art	2
1.1 La difficulté à définir le jeu et le scepticisme engendré	2
1.1.1 Les définitions données au jeu	2
1.1.2 Le scepticisme généré	3
1.1.3 Les différents types de jeux	4
1.2 Les jeux à l'école et l'enseignement d'une langue en primaire	6
1.2.1 Le jeu à l'école et sa place dans les programmes	6
1.2.2 Les pratiques dans les autres pays d'Europe	8
1.2.3 L'apprentissage d'une langue étrangère	10
1.3 Le jeu sert l'apprentissage d'une langue étrangère	11
1.3.1 Vecteur de motivation	11
1.3.2 Vecteur d'apprentissage et de communication	13
1.3.3 Les limites et difficultés de l'enseignement par le jeu	15
2. Formulation de la problématique et hypothèses choisies	16
3. Méthode	16
3.1 L'environnement étudié	16
3.1.1 L'enseignante	16
3.1.2 Le cadre de l'école	17
3.1.3 La classe et ses participants	17
3.2 Les outils pour mesurer	18
3.2.1 Le questionnaire	18
3.2.2 Les jeux	18
3.2.3 La grille d'observation et l'évaluation	20
3.3 La séquence	21
3.3.1 Déroulé de séquence	21
3.3.2 Justification de la séquence	22
4. Les résultats	23
4.1 Les résultats concernant l'impact du jeu sur la motivation et la mise au travail des élèves	23
4.2 Les résultats concernant l'impact du jeu sur le comportement et la concentration des élèves	26
4.3 Les résultats concernant l'impact du jeu sur les apprentissages des élèves	27
5. Discussion autour des résultats	27

5.1 La motivation favorise une meilleure mise au travail	27
5.2 L'influence du jeu sur la concentration des élèves.....	28
5.3 Le jeu est facilitateur d'apprentissages.....	30
6. Limites et perspectives.....	31
6.1 Comment pallier aux difficultés rencontrées par les élèves lors du jeu ?.....	31
6.2 Le jeu doit être encadré et complété par d'autres activités	32
6.3 Le jeu permet de travailler des compétences plus larges	32
Conclusion	33

Introduction :

À l'heure où le XXIème siècle est synonyme de mondialisation, le désir de mobilité et de communication entre nations est plus fort que jamais. L'enseignement des langues étrangères à l'école semble donc devenir un des enjeux majeurs de ces dernières décennies.

Face à ce défi collectif, la volonté d'inclure la langue étrangère à l'école dès le plus jeune âge s'est fait sentir depuis le début des années 2000.

De nombreuses initiatives ont été prises afin de démontrer l'utilité des langues et d'en favoriser l'enseignement en classe. Des documents comme le CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues) en 2001 ou des projets tels que le rapport Eurydice en 2008 visant à fournir des méthodes d'enseignement efficaces ont démontré la volonté générale d'inclure au maximum les langues étrangères en classe. De l'utilisation des comptines jusqu'aux albums de jeunesse, de nombreuses publications ont permis aux enseignants les moins expérimentés de s'approprier certaines pistes pédagogiques sur la manière d'enseigner une langue vivante à l'école.

Au milieu des années 2000 est arrivée la discussion centrée sur le recours au jeu en classe et plus particulièrement en classe de langue. Mon expérience en tant qu'apprenante au cours de mes études m'a permis de constater que l'apprentissage par le jeu en mathématiques comme en langue était devenu une méthode pédagogique régulièrement exploitée par les enseignants. Dépeint comme étant un support didactique peu conventionnel, le jeu permettrait ainsi l'acquisition de compétences variées selon le domaine travaillé tout en suscitant la curiosité des élèves.

Dans ce cadre, je me suis demandée si le jeu pouvait être un outil facilitateur de l'enseignement d'une langue étrangère en école élémentaire.

Je commencerai donc par m'appuyer sur le cadre théorique qui montrera les mécanismes didactiques, sociaux et psychologiques liés au jeu ainsi que son intérêt dans l'enseignement d'une langue étrangère. La problématique sera ensuite définie ainsi que les hypothèses choisies. Puis je présenterai la démarche expérimentale menée en classe avec les supports pédagogiques utilisés, les outils de mesure créés et la séquence conçue. Enfin, j'analyserai les résultats récoltés lors de l'expérience au vu des hypothèses émises.

1. Etat de l'art

1.1 La difficulté à définir le jeu et le scepticisme engendré

1.1.1 Les définitions données au jeu

« *Le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évident et que personne ne parvient à définir* ». ¹ A travers cette citation, **JACQUES HENRIOT** (1969) verbalise la complexité de trouver une définition au jeu malgré sa notoriété dans la société.

L'époque de la Renaissance est intimement liée à de nombreux progrès scientifiques et technologiques : la démocratisation de l'imprimante au cours du XVIe et XVIIe siècle va favoriser l'expansion du jeu à travers l'Europe (jeux de cartes, jeux de l'oie ...etc.). Enseignants, pédagogues et chercheurs vont alors tenter de théoriser le jeu et ses caractéristiques au fil des décennies.

La définition du dictionnaire **LAROUSSE** décrit le jeu comme étant 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* ». Le dictionnaire **LE ROBERT**, quant à lui, renvoie à une « *activité physique ou mental dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* ». Si la notion de mental mentionnée dans les deux définitions implique bien une réflexion intellectuelle produite par le jeu, il semblerait que le but final ne soit que le divertissement qu'il procure.

GILLES BROUGERE (2005) propose 5 éléments pour caractériser le jeu :

- Le second degré : semblable à l'expression « c'est pour de faux » souvent prononcée par les enfants lorsqu'ils jouent, cette dimension fictive plaît aux plus jeunes et va renforcer le caractère ludique du jeu.
- La présence d'une décision : dès lors que la personne entre dans le jeu, celle-ci est amenée à prendre certaines décisions ayant des conséquences pour elle comme pour ses partenaires de jeu.
- La règle : une fois acceptée et mentalement intégrée par les joueurs, la règle régit le jeu et son déroulement. Représentant le fil conducteur de la partie, la règle est préalablement construite même si elle peut être modifiée durant la partie en fonction des variables du jeu.

¹ Henriot, J. (1983). *Le jeu*, L'Esprit des Lois, 112p.

- L'incertitude : si les joueurs sont informés des modalités avant de commencer le jeu, ils n'en connaissent pas l'issue puisque celui-ci finit rarement deux fois de la même façon.
- La frivolité : le jeu n'a aucune conséquence sur la vie réelle et invite donc le joueur à l'expérimenter autant que possible sans avoir besoin d'en mesurer les risques.

BLODGETT (1929) inscrit le jeu dans un contexte plus ludique et formateur : « *le jeu peut donc être défini comme une activité ludique reposant sur un jouet ou un objet technique, et qui permet soit l'acquisition de connaissance, soit l'acquisition d'une disposition utile à l'existence* ». ² Il recontextualise le jeu dans son utilité hors de la partie et aborde ainsi la didactique impliquée.

L'ensemble de ces définitions permet donc d'entrevoir la complexité liée à la volonté de définir le jeu et tous les aspects qu'il revêt. Ces variations entre définitions ont généré questionnement et scepticisme, notamment lorsque le jeu a commencé à émerger au sein de l'école.

1.1.2 Le scepticisme généré

A la différence de la langue française, l'anglais dispose de plusieurs mots pour identifier les différents aspects du jeu. Le terme *play* est utilisé pour faire référence à un jeu sans réelle contrainte alors que celui de *game* traduit une situation de jeu nécessitant des règles précises. On distingue alors une séparation entre les jeux sans réel impact qui ont pour finalité le plaisir généré et les jeux régulés qui impliquent la dimension intellectuelle.

En français, l'étymologie du mot jeu vient du latin *jocus* signifiant plaisanterie. Cette racine met en évidence la finalité de plaisir qui constitue une dimension importante dans le jeu et qui est un potentiel point d'appui pour favoriser les apprentissages.

Quant à lui, le mot ludique, de plus en plus associé au jeu dans les écoles, vient du latin *ludus* signifiant jeu. *Ludus* peut être défini comme « *un jeu, un divertissement, une récréation, un plaisir* » ou comme « *une école, lieu où l'on s'instruit* ». ³ Cette étymologie concrétise ainsi les opinions divergentes entre ceux qui tentent de légitimer le jeu à l'école en raison de son

² Blodgett, H. (1929). Repéré à : <http://tmtdm.free.fr/media/textes/Le-jeu.pdf>

³ Mars, J.P, « Une étymologie intéressante », Collège privé Elitea, 2016.

utilité pédagogique et ceux qui n'y voient qu'un divertissement dont la finalité seule est l'amusement engendré.

FREINET (1964) émet quelques réserves quant à la pédagogie basée sur le jeu au sein de l'école : « *Baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations* ». ⁴ Parmi les quelques réticents à l'acceptation du jeu à l'école, certains semblent penser que celui-ci fragilise l'enseignement traditionnel et son efficacité. **FREINET** prend donc des précautions quant au fait d'allier jeu et travail à l'école. Pour rappel, le terme travail provient du latin *tripalium* qui était un ancien instrument de torture composé de trois pieux. Ainsi, le jeu pourrait remettre en cause l'enseignement traditionnel et le concept même du travail qui y est associé.

Le plaisir procurée et la dimension peu formelle du jeu constituent une source de scepticisme encore palpable dans la société. Alors que ces paramètres sont considérés comme des atouts dans les apprentissages pour beaucoup, d'autres estiment que le jeu dénature l'enseignement conventionnel instauré depuis les années 1970 en France.

Toutefois, afin d'en légitimer l'utilisation à l'école, il convient de prendre connaissance des types de jeux existants.

1.1.3 Les différents types de jeux

Pédagogues et enseignants ont tenté de classer les différents types de jeux pour en montrer la variété et les divers effets. **PIAGET** (1956) et **DENISE GARON** (1985) proposent tous deux une classification similaire malgré des termes différents :

- Les jeux d'exercice ou d'exploration : très utilisé en maternelle, puisqu'il favorise l'éveil à travers des jeux de motricité fine, sensoriels et de manipulation (pâte à modeler, maquettes, garages à voitures ... etc.).
- Les jeux symboliques : l'imitation fait l'essence même de ces activités et est utilisée dès la fin de la maternelle puisque que l'enfant développe une capacité d'imitation nécessaire pour le faire-semblant dès 4 ans (pièce de théâtre, mime...etc.).
- Les jeux de construction OU jeux d'assemblage : l'élève utilise du matériel pour fabriquer, construire, créer des choses ou des objets. Il peut alors s'entraîner autant

⁴ Freinet, C. (1960). *L'éducation du travail*, Delachaux & Niestlé, 278p.

qu'il le souhaite pour arriver à son objectif de départ (briques, planchettes en bois ...etc.).

- Les jeux à règles : l'enfant doit se conformer à un certain nombre de règles communes qui régissent le jeu et qui l'oblige à adopter une conduite sociale particulière. Ce jeu est principalement utilisé en primaire puisqu'il demande un stade d'intelligence logique reposant sur des opérations mentales non disponibles avant l'âge de 6 ans. (La bonne paye, le jeu de l'oie ...etc.).

Une autre typologie peu connue mais principalement basée sur les émotions ressenties lors du jeu a été développée par **ROGER CAILLOIS** (1957). Celui-ci propose de classifier les jeux selon ce qu'il appelle les « *impulsions essentielles et irréductibles* » de l'Homme⁵ :

- Jeu de type *Agôn* (mot grec désignant un concours de l'époque antique) où le joueur désire gagner et être reconnu. Cette appétence pour la victoire génère ainsi entrain et concentration lors de la partie.
- Jeu de type *Alea* (mot latin signifiant chance, hasard) où l'arbitraire domine durant la partie, offrant à chaque joueur la possibilité d'être sur un même pied d'égalité et d'évaluer les avantages et les risques de chaque coup.
- Jeu de type *Mimicri* (mot créé par le biologiste anglais **H.W.BATES** signifiant mimétisme) où le contexte demande au participant de faire semblant. Le joueur laisse ainsi de côté son statut de personne à part entière pour endosser un nouveau rôle social tout en laissant libre cours à l'imagination et l'expression de soi.
- Jeu de type *ilinx* (mot grec signifiant tourbillon d'eau) où l'activité exercée provoque agitation et montée d'adrénaline. **ROGER CAILLOIS** dépeint ici un certain goût pour le désordre et la mise en danger qui émane des activités telles que l'alpinisme, les manèges à sensation ou encore le ski.

Ces aspects variables présentés mettent en exergue l'utilité propre et l'impact de chaque jeu sur le participant. Qu'elles développent la motricité, l'esprit créatif, ou qu'elles suscitent diverses émotions, ces activités laissent entrevoir la motivation et les potentiels apprentissages qui en découlent.

⁵ Caillois, R. (1958). *Les jeux et les Hommes : Le masque et le vertige*, Ed Gallimard, 384p. Repéré à http://ipa-troulet.fr/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Article_typologie-jeux-Caillois.pdf

Toutefois, la multitude de jeux proposés pose la question de savoir s'ils sont tous transposables à l'école.

1.2 Les jeux à l'école et l'enseignement d'une langue en primaire

1.2.1 Le jeu à l'école et sa place dans les programmes

Une nouvelle réflexion a émergé dans les années 2000 autour de la différenciation entre deux modalités de jeux : libre ou éducatif.

Dans un jeu libre, l'enfant n'est pas contraint d'adopter un comportement social particulier régi par des règles précises. Il est libre de suivre ses propres idées sans avoir un but ou objectif réellement préétabli. Ce type d'activités est notamment utilisé dans les écoles suivant la pédagogie Montessori dont le fil directeur est autonomie et centration sur l'élève.

Quant à lui, le jeu éducatif va induire une attitude spécifique chez l'élève pour développer une compétence ou connaissance particulière. Les actions de l'élève vont donc être automatiquement orientées par une activité structurée.

JEAN HOUSSAYE (2014) explique que la tendance actuelle reste de considérer le jeu éducatif comme le plus légitime à l'école, notamment en élémentaire. Toutefois, il interroge en posant la question suivante : « *faut-il jouer pour jouer ou jouer pour apprendre ?* »⁶. Selon lui, le jeu libre et sa recherche de spontanéité seraient des points d'appui puisque l'élève devient acteur de ses apprentissages en expérimentant et en donnant libre cours à son imagination. L'enseignant endosse alors le rôle d'observateur tout en guidant l'élève pour qu'il s'améliore.

A contrario, **LEBRUN** (2006) estime que le jeu éducatif est devenu le meilleur support pour servir les apprentissages. Le jeu libre ne serait donc plus légitimement intégrable en école et particulièrement en école maternelle considérant son manque de sérieux et d'objectifs éducatifs préalablement établis. Il précise que : « *Si le jeu des enfants est un peu plus libre à l'accueil, c'est que le temps didactique n'a pas encore commencé ; dès que les parents s'en vont, le programme scolaire se constitue comme un sevrage du jeu* »⁷. Ce type d'activité ne

⁶ Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Ed Fabert, 244p.

⁷ Musset, M. Thibert, T. (2009). « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée ». ENS Lyon, dossier d'actualité n°48. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/48-octobre-2009.php>

ferait pas réellement parti des temps d'apprentissages et devrait laisser place à des temps pédagogiques plus institutionnalisés.

La division créée entre les deux modalités et leur utilité démontre donc la place contrastée que le jeu a toujours eue dans la société et dans l'institution scolaire.

D'abord rejeté des écoles puis inclus avec parcimonie, celui-ci n'était alors qu'un moment de détente pour les élèves avant que la réelle instruction ne commence. Le jeu arrive donc à partir du XIX^{ème} siècle à l'école, notamment dans les cours de récréation. **BROUGERE** (2005) indique toutefois que le jeu est très dévalorisé à cette époque : « *La récréation apparaît comme essentielle, mais le jeu n'a pas de place en dehors d'elle, on lui nie même tout rôle éducatif direct* »⁸.

En 1977, les instructions officielles mentionnent pour la première fois le jeu comme étant un outil nécessaire en école élémentaire, mais uniquement en Education Physique et Sportive. Les programmes scolaires de 2008 et 2020 l'incluent de façon beaucoup plus récurrente puisque la notion d'activité plaisante et motivante est devenue un élément moteur dans les apprentissages.

En cycle 1, le jeu est légitimé puisque mentionné comme une aide précieuse dans presque tous les domaines d'apprentissages. Les programmes précisent que « *l'équipe pédagogique aménage l'école afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu* ». Ensuite, la sous-partie « *Apprendre en jouant* » des programmes explique que « *le jeu favorise les apprentissages dans tous les domaines et alimente l'expérience et la curiosité de chacun* ». En effet, c'est en maternelle que l'enfant découvre son métier d'élève et les apprentissages qui y sont impliqués : il développe son langage, ses compétences en socialisation ainsi que sa motricité. Le jeu semble donc être un support propice aux apprentissages tout en favorisant des activités suscitant curiosité et motivation.

En cycle 2 et 3, les mentions faites au jeu sont moins nombreuses même s'il est suggéré dans certains points précis du programme : les « *Jeux collectifs, jeux traditionnels, jeux de balles, jeux d'opposition, jeux d'adresse* » sont recommandés en Education Physique et Sportive ; le jeu théâtral est proposé pour travailler la compréhension de texte et l'oral en français ; les difficultés en mathématiques peuvent être palliées par des « *jeux ou expériences effectivement*

⁸ Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Ed Economica Anthropos, 173p.

réalisées avec des objets »⁹. Dans les programmes de langue vivante étrangère, le jeu se fait une place timide puisqu'il est devancé par la préconisation de supports tels que les comptines ou albums de jeunesse. Toutefois, le texte d'accompagnement Guide pour l'enseignement des langues vivantes en cycle 2 et 3¹⁰ regorge de mentions faites à sa pratique en classe : le jeu des 7 familles et les jeux de plateaux sont recommandés pour que les élèves mettent en pratique leurs apprentissages ; les jeux de flashcards sont utiles pour accéder à la phase de mémorisation et réinvestissement du vocabulaire ; et le jeu de rôle est une activité adaptée pour favoriser la production orale.

Malgré une acceptation laborieuse et des réticences encore présentes aujourd'hui, le jeu a réussi à se faire progressivement une place dans les instructions officielles, reflétant son statut de support d'apprentissage au sein de l'école et de l'éducation. Afin de toujours prendre du recul face aux différentes pratiques, analyser la place des activités ludiques dans les autres pays d'Europe est un moyen pertinent pour comprendre les différents mécanismes pédagogiques entre nations.

1.2.2 Les pratiques dans les autres pays d'Europe

En parallèle, de nombreux pays ont développé des pédagogies éducatives intéressantes gravitant autour d'activités ludiques.

Les pays scandinaves sont réputés pour avoir inclus très tôt le jeu dans leurs programmes scolaires, assimilant celui-ci à un outil pédagogique efficient. **REMI THIBERT** (2013) affirme que les instructions officielles préconisent une utilisation du jeu la plus précoce, régulière et durable possible au cours de la scolarité. Le jeu de rôle est d'ailleurs l'une des modalités la plus favorisée dans le pays puisqu'il permet à l'élève d'être acteur d'une scène fictive et collective. De plus, de nombreux projets ont été réalisés à l'échelle locale auprès des écoles dans la perspective d'adopter le jeu comme pratique courante : en 2013, la ville de Billund accueille une nouvelle école basée sur une pédagogie hybride. Il y est appliqué à la

⁹ Bulletin officiel spécial n°31 du 30 juillet 2020, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1), programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* Ministère de l'Éducation nationale. 2020.

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale. (Juillet 2019), Guide pour l'enseignement des langues vivantes (cycle 2 et 3). Repéré à <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etranangeres>

fois les programmes danois et la pédagogie Montessori. Les Legos sont utilisés dans un grand nombre d'activités proposées et ce dans pratiquement tous les enseignements (sciences, sport, mathématiques ...). Un lien peut être supposément fait entre l'utilisation d'activités ludiques comme support pédagogique régulier et les résultats des enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) plaçant régulièrement Danemark et Suède dans le top 20 des pays avec les meilleures performances scolaires (année 2018, 2019, et 2020)¹¹.

Une pratique similaire basée sur la dimension ludique est observable aux Pays-Bas. Après avoir constaté un échec scolaire important dans le pays, enseignants, psychologues et pédagogues néerlandais ont décidé de baser leur enseignement sur l'approche Vygotskienne développée par **LEV.S.VYGOSTKI** : les situations proposées sont source de stimulation et favorisent un savoir centré uniquement sur l'apprenant. Les écoles suivant ce principe privilégient ainsi des activités donnant du sens aux apprentissages pour les élèves eux-mêmes. À Amsterdam, l'enseignant d'une école élémentaire a suivi cette démarche en transformant sa classe en musée : tel un jeu de rôle, les élèves ont dû endosser le métier d'archiviste en rangeant et classifiant un certain nombre d'objets. L'enseignant a alors servi de guide et de médiateur puisqu'il a conduit les élèves à se servir de la situation pour apprendre à compter et écrire des nombres. Ce type d'activité fournit donc aux élèves les outils adaptés pour penser et agir, tout en imposant une forme d'adaptation à la situation.

Les pays du nord mentionnés précédemment font donc partie des pays dits anglo-saxon réputés pour avoir adopté des méthodes modernes dont l'objectif est de développer autonomie, apprentissages et centration sur l'enfant. Les pays dits latins, dont la France, ont pendant longtemps privilégié des méthodes traditionnelles même si une évolution est repérable depuis les années 2000. La récente création de ludothèques est un parfait exemple illustrant l'émergence du jeu à l'école en France : dédié à l'emprunt de jouets et jeux, cet espace culturel créé dans plusieurs écoles offre la possibilité aux élèves de s'adonner à l'activité de leur choix, seul ou à plusieurs. Ainsi, ce type de projet permet l'acquisition de nombreuses compétences dans plusieurs domaines tout en permettant aux enfants de tisser des liens et favoriser leur apprentissage du vivre-ensemble.

¹¹ OCDE, Résultats du PISA 2018 Volume I, II et III, 2019. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf

Dans cette volonté d'intégrer durablement les activités ludiques à l'école, le jeu semble être un outil pertinent pour familiariser les élèves avec la découverte et l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.2.3 L'apprentissage d'une langue étrangère

L'enseignement des langues est un sujet controversé depuis de nombreuses décennies. De multiples documents ont été créés pour contrebalancer la difficulté qu'ont eue les langues étrangères à se faire une place dans l'emploi du temps des écoliers. Pour démocratiser l'enseignement des langues étrangères au plus tôt, des dispositifs tels que l'EILE (1989) ou l'ILV (1995) ont permis d'officialiser l'enseignement dès le CE1 tout en proposant des formations adaptées aux enseignants. En 2001, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) permet de redéfinir les priorités d'enseignement des langues. Ce document propose différents niveaux communs de compétences en fonction des capacités de compréhension, d'expression et d'écrit. Le niveau A1 correspond à celui qu'un élève doit atteindre à la fin de l'école élémentaire en CM2. Celui-ci « *peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples* », « *peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant [...] et peut répondre au même type de questions* », et « *peut communiquer de façon simple* »¹².

Les programmes scolaires de 2008 vont appuyer les objectifs établis par le CECRL en précisant que les élèves doivent pouvoir comprendre un natif et s'exprimer avec le plus d'aisance possible. Pour ce faire, l'élève doit se rendre actif et acteur de son apprentissage notamment grâce à la manipulation et la réflexion.

L'enseignement de la LVE, facilité par une familiarité précoce avec l'enfant, développe de nombreuses compétences et capacités nécessaires à la progression de l'élève.

Tout d'abord, accoutumer l'enfant le plus tôt possible à une nouvelle langue facilite son apprentissage. **CLAUDE HAGEGE** (1996) explique que lorsque l'enfant apprend sa langue maternelle, il développe des capacités orales qui peuvent alors servir à l'apprentissage d'une autre langue en parallèle. De plus, les jeunes enfants ont des facilités pour identifier et

¹² Le conseil de l'Europe. « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », 2020. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

reproduire des sons inconnus, contrairement aux adultes. **HADEGE** qualifie cette différence comme étant « *les blocages de l'adulte et les grâces de l'enfant* »¹³.

Ensuite, l'apprentissage d'une nouvelle langue implique aussi mémoire et logique. Principalement basées sur l'oralité, les pédagogies utilisées en langue amènent les élèves à recourir à leur mémoire pour retenir les structures grammaticales, le lexique, et les contenus des supports tels que les comptines et les albums.

De plus, le travail souvent orienté sur la compétence d'interaction orale entre pairs conduit l'élève à adopter un comportement social et communiquer selon des codes préétablis. Il s'agit donc d'une forme d'éducation à la vie en communauté et à la citoyenneté à l'école. Le lien émis avec les autres nations par le biais de la langue étrangère installe ainsi l'élève dans une perspective plus large qui vise à développer le sentiment de sa « citoyenneté européenne ».

Enfin, la découverte d'une culture nouvelle est l'un des enjeux majeurs de cet enseignement. En étudiant la langue étrangère, l'élève entrevoit le reflet de la société qu'elle représente : mode de vie, culture, façon de penser...etc. L'enfant ouvre alors ses horizons et se voit placer dans une démarche d'acceptation de l'autre et de la différence.

Ainsi, les points travaillés par cet enseignement permettent non seulement d'apprendre à parler un langage et communiquer avec le plus d'aisance possible mais aussi de développer des compétences variées qui sont utiles dans les autres domaines d'apprentissages.

Afin de favoriser ces compétences, le jeu peut constituer un support d'apprentissage efficace qui suscite intérêt et motivation chez l'élève apprenant.

1.3 Le jeu sert l'apprentissage d'une langue étrangère

1.3.1 Vecteur de motivation

D'un naturel curieux, l'enfant est instinctivement attiré par les activités nouvelles et différentes lui permettant d'apprendre. Un nouveau langage en école élémentaire constitue une découverte totale pour les élèves. Cette curiosité déclenche alors une forme de motivation, nécessaire à l'entrée dans tout apprentissage.

Le dictionnaire **LAROUSSE** définit la motivation comme étant « *ce qui motive, explique, justifie une action quelconque* ». Quant à eux, **SAUVE et VIAU** (2002) définissent la motivation comme « *l'effort ou l'énergie que la personne est prête à consentir pour*

¹³ Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Ed Odile Jacob, 298p.

accomplir une tâche d'apprentissage donné ». ¹⁴ La motivation semble donc être primordiale puisqu'elle est le moteur qui pousse l'enfant à entreprendre une nouvelle tâche ou activité. Deux types de motivations ont été identifiés et théorisés par **DECI et RYAN** (200) ou encore **NUTTIN** (1996) :

- La motivation dite extrinsèque induit des effets de l'environnement sur l'individu. Les paramètres de la situation vont donc provoquer un certain comportement chez l'individu.
- La motivation dite intrinsèque établit une relation directe et unique entre l'individu et la tâche qu'il accomplit. Aucun facteur externe n'a d'impact sur la situation.

La motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, peut alors être suscitée par le biais du jeu. La motivation extrinsèque provient de la récompense pour le gagnant, de l'approbation de l'enseignant ou encore d'une certaine forme de pression sociale exercée par les autres joueurs. La motivation intrinsèque émane de la stimulation et de l'engagement des émotions provoqués par le jeu : challenge, volonté de gagner, plaisir de jouer ...etc. Tous ces paramètres favorisent donc la motivation et engagent les élèves dans le jeu proposé. **BROUGERE** (2007) précise que le jeu permet de « *déformaliser l'apprentissage scolaire en ajoutant des paramètres plus informels qui relancent la motivation des élèves* » ¹⁵. En effet, l'aspect ludique et plus décontracté du jeu génère la motivation nécessaire et parfois manquante dans les activités plus traditionnelles.

Toutefois certains jeux semblent favoriser une motivation plus vive que d'autres. En effet, la motivation est le principal effet recherché par le DIE (Drama In Education ou Jeu Dramatique en Education). Ce concept anglo-saxon base sa pédagogie sur des jeux de rôle incitant les élèves à mettre à profit leur imagination et leurs émotions. Les élèves jouent des personnages fictifs et se sentent par la même intégrés à un projet commun qui accentue la motivation.

Il convient de préciser que pour certains élèves, les jeux en collectif peuvent être source de stress et de découragement. Les enfants introvertis et peu à l'aise à l'oral sont parfois mis en difficultés durant l'activité puisqu'ils vont devoir participer et interagir avec les autres. L'enseignant doit alors prendre en compte l'individualité de chacun et proposer des alternatives pour contourner au maximum les potentiels obstacles (jeu individuel, mise en binôme avec un ami...etc.).

¹⁴ Sauvé, L & Viau, R. (2002). *L'abandon et la pers verance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Actes du Colloque de l'ACDE.

¹⁵ Brougère, G. (2007). *Les jeux du forme et de l'informel*, Revue française de pédagogique, 160p.

Enfin, l'Homme a une tendance naturelle à être attiré par tout ce qui relève du jeu. Pour rappel, l'être humain a d'abord été défini par « *homo-sapiens* », signifiant Homme qui sait, puis « *homo faber* », signifiant Homme qui fabrique. **JOHAN HUIZINGA** (1951) conceptualise pour la première fois le terme « *homo ludens* », Homme qui joue. Selon lui, la culture naît de l'interaction suscitée par le jeu. La motivation produite va inciter le joueur à assimiler et s'adapter à des règles établies pour communiquer avec l'autre. Ainsi, le jeu participerait aussi à la construction de la culture et de la société.

La curiosité et la motivation qui émanent du jeu sont des éléments moteurs puisqu'ils permettront à l'enseignant d'installer la classe plus rapidement dans l'activité. Ainsi, les élèves entreront dans les apprentissages de façon plus efficace.

1.3.2 Vecteur d'apprentissage et de communication

En plus de constituer une modalité d'enseignement qui attire les plus jeunes, le jeu est présenté comme un support d'exploitation qui favorise les apprentissages liés à la langue.

Tout d'abord, cette activité ludique facilite la centration des savoirs et apprentissages autour de l'élève lui-même. En 2008, **AKKOSE et KAYHAN** mènent une expérience comparant deux groupes d'élèves, l'un suivant un cours traditionnel de sciences (groupe témoin) et l'autre participant à un projet scientifique sous forme de jeu dramatique (groupe expérimental). Après analyse des résultats des observations et évaluations faites, le groupe expérimental a obtenu de meilleures connaissances scientifiques tout en ayant pris plus de plaisir à l'activité que le groupe témoin. Mettre l'apprenant au cœur de ses apprentissages grâce au jeu semble donc efficace et de plus en plus préconisé par les nouvelles pédagogues. Ensuite, le jeu permet l'apprentissage par la pratique. Le précurseur **JOHN DEWEY** fonde la méthode *learning by doing* (apprendre en faisant) qui se base sur la construction des connaissances par l'expérimentation et la pratique. Le jeu est alors envisagé comme un dispositif efficace qui permet à l'élève d'essayer, recommencer, se tromper, découvrir et donner du sens à ce qu'il fait puisqu'il est acteur de ses propres apprentissages.

De plus, le jeu en langue facilite la mémorisation d'informations essentielles identifiées au préalable par l'enseignant. **ALCINO FERREIRA** (2017) explique que ces activités ludiques permettent un meilleur apprentissage et des connaissances mieux ancrées grâce aux expériences multiples et répétées. Si le joueur se trompe, il aura d'abord un retour négatif. La

correction vient alors ensuite avec la nouvelle partie. Il peut donc intégrer la correction en pratiquant plusieurs fois pour favoriser la compréhension et la mémorisation des éléments travaillés. Le jeu en classe de langue est alors un procédé intéressant qui accorde à l'apprenant la possibilité de faire plusieurs erreurs avant d'intégrer l'information juste. La bonne réponse repose alors sur la construction de la connaissance et non pas sur l'accumulation d'informations.

L'apprentissage essentiel d'une langue repose sur la capacité de l'élève à parler et communiquer avec autrui. Le jeu favorise des situations d'apprentissage qui amènent les élèves à échanger entre eux.

BANGE (2005) développe l'idée que le langage est un savoir qui s'acquiert par la mise en pratique. En d'autres termes, il faut communiquer pour apprendre à communiquer. Ainsi, le jeu pousse souvent les élèves à sortir de leur zone de confort puisqu'il les amène à échanger entre eux pour avancer dans la partie. Par la pratique et l'utilisation régulière de la langue étrangère, les élèves progressent et deviennent plus à l'aise en expression orale.

La même idée est défendue par **BRUNER** (1987) lorsqu'il théorise le socioconstructivisme mettant en avant l'importance de la communication lors de l'apprentissage d'une langue. La mémorisation de l'apprenant est facilitée par les échanges et les connaissances apportées par les autres élèves ainsi que l'enseignant. Jouer autorise alors les élèves à confronter leurs idées afin de faire émerger la réponse finale et valide. Ces temps de négociations permettent alors aux joueurs de faciliter la mémorisation et donc de rendre les apprentissages plus efficaces.

Ainsi, le jeu facilite des situations visant l'apprentissage et la mémorisation par la pratique ainsi que la centration autour de l'élève. De plus, il incite les participants à apprendre en communiquant et échangeant ensemble de façon pertinente.

Toutefois, malgré les apports didactiques et pédagogiques que prodigue le jeu en classe de langue, il faut être conscient des limites de ce support et des adaptations nécessaires pour qu'il soit le plus efficace possible.

1.3.3 Les limites et difficultés de l'enseignement par le jeu

Le jeu ne peut favoriser les apprentissages que s'il est introduit dans un contexte pédagogique spécifique avec des objectifs définis. En effet, l'enseignant doit avoir le recul nécessaire pour préparer, analyser et observer le jeu et ses effets en classe.

Tout d'abord, le rôle de l'enseignant est indispensable puisqu'il doit servir d'observateur, d'accompagnateur et de médiateur : au préalable, il doit s'assurer que le jeu est compatible avec les élèves, leur niveau et leur comportement. Il doit aussi faire un choix stratégique en exploitant un jeu correspondant aux objectifs et compétences visés par la séance imaginée tout en prenant en compte les potentielles difficultés que les élèves et lui pourront rencontrer dans la mise en pratique de l'activité. L'enseignant doit aussi porter un regard d'analyse sur le déroulement du jeu afin d'en tirer un bilan nécessaire pour constituer les futures adaptations et remédiations. Pour faciliter son observation, des temps d'échanges avec les élèves en amont et en aval sont essentiels pour resituer le jeu dans le contexte d'apprentissage tout en vérifiant ce qui a été retenu à l'issue de la partie. Le jeu est donc un outil efficace mais contraignant puisqu'il faut en permanence lui redonner du sens dans le cadre de l'école. Enfin, l'enseignant doit aussi penser au fait que les relations entre pairs peuvent influencer sur la pertinence et l'efficacité de l'enseignement prodigué par l'activité proposée. En effet, il est probable qu'un élève n'aura pas le même comportement durant la partie s'il joue avec son meilleur ami, un élève qu'il n'apprécie guère ou un simple camarade. Il revient donc à l'enseignant d'avoir une réflexion en amont sur la composition des binômes ou groupes de jeu.

SUSAN HALLIWELL (1992) met en garde face à l'utilisation unique du jeu. Le jeu est une entrée dans les langues qui doit être portée par d'autres situations d'apprentissages : les rituels, les travaux basés sur les albums de jeunesse, les comptines et les moments d'institutionnalisation collectifs sont nécessaires à la création de séances variées et riches. Ainsi, il est préconisé aux enseignants d'alterner des temps ludiques et des temps d'approche plus réflexifs, notamment avec l'apport d'une trace écrite.

Le recours au jeu est donc un outil pratique mais qui se doit d'être réfléchi et préparé en amont pour en favoriser l'utilité maximale. De plus, les séances d'apprentissage de la langue doivent être rythmées par un changement régulier entre activités ludiques et moments plus institutionnalisés afin de fournir un apprentissage global.

2. Formulation de la problématique et hypothèses choisies

Depuis le début de l'année scolaire, l'enseignement de l'espagnol a été mis en place de façon régulière 1h par semaine dans ma classe. Très tôt, j'ai décidé d'intégrer certains jeux au fur et à mesure des séquences bien qu'ils n'occupaient pas la place centrale de ma pédagogie. Déjà à cette période, j'ai pu remarquer que la plupart des élèves étaient plus attentifs et enclins à travailler lorsqu'ils étaient mis face à une situation ludique. A la suite des lectures effectuées sur l'enseignement des langues étrangères et les principaux outils à manipuler, j'ai pu constater que le jeu était revendiqué comme étant une source de motivation et d'apprentissage efficace pour les élèves. **PAULINE KERGOMARD** (1886) défend l'idée que le jeu est un point d'appui essentiel qui peut éveiller l'enfant au monde qui l'entoure ainsi qu'aux savoirs futurs : « *Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, sa vie* ».

C'est ainsi qu'est née une problématique visant à démontrer les mécanismes impliqués dans l'enseignement des langues par le jeu. La question était donc d'observer dans quelles mesures l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu permettait d'obtenir un enseignement plus efficace en école élémentaire.

Trois hypothèses sont à examiner. La première hypothèse est que le jeu favorise une mise au travail plus rapide grâce à une motivation accrue. La seconde hypothèse suppose que le jeu va conserver une attention plus soutenue de la part des élèves. La troisième et dernière hypothèse admet que le jeu est un support d'apprentissage et de communication efficace.

Nous verrons donc prochainement si les hypothèses émises sont validées au regard des résultats de l'expérimentation menée.

3. Méthode

3.1 L'environnement étudié

3.1.1 L'enseignante

Mon intérêt pour les langues a toujours guidé mon parcours scolaire puisque dès le lycée, j'ai décidé de choisir l'option classe européenne et d'affiner mes connaissances et compétences en anglais. Je me suis ensuite orientée vers une licence LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Etrangères ou Régionales) où j'ai pu nourrir ma curiosité pour la langue anglaise comme pour la culture anglophone. Au cours de ma L3, j'ai eu la chance de tutorer des étudiants en L1 dans le cadre du renforcement de leurs apprentissages. Cette

expérience m'a ainsi donné la possibilité de découvrir et appréhender la pédagogie liée à l'apprentissage d'une langue étrangère avec de jeunes adultes. Je me suis ensuite orientée vers le Master MEEF 1^{er} degré tout en ayant pour objectif d'utiliser mes compétences langagières pour enseigner une langue vivante en école primaire.

3.1.2 Le cadre de l'école

L'expérimentation a eu lieu à l'école élémentaire Bizanet dans la ville de Grenoble, au cœur du quartier d'Ile Verte. L'école se constitue de deux classes de CP, 2 classes de CE1, une classe de CE2, une classe de CE2-CM1, et trois classes de CM1-CM2. L'école accueille environ 200 élèves chaque année. Le public scolaire est très hétérogène avec des familles issues de classes moyennes et très modestes, créant ainsi une mixité sociale importante qui se fait sentir dans les classes. De facto, les relations école-famille sont devenues une priorité dans cette école puisque de nombreux projets sont menés tout au long de l'année pour aider les élèves au mieux. L'enseignement de l'espagnol fait aussi partie des objectifs principaux car l'établissement est la seule école internationale espagnole de Grenoble. Une intervenante hispanophone y est d'ailleurs affectée et enseigne 1h par jour aux élèves portés volontaires afin de susciter curiosité et goût pour l'espagnol. Le statut particulier de l'école m'a donc poussé à sélectionner l'enseignement d'une langue étrangère comme axe de réflexion pour le mémoire.

3.1.3 La classe et ses participants

Ma classe est composée de 24 élèves de CE1 dont un élève en inclusion ULIS qui ne suit qu'une partie des enseignements proposés (arts plastiques, sciences, EPS, musique). Une partie des élèves est inscrite à l'option internationale espagnole. Un groupe de 8 élèves part à raison d'une heure par jour pour travailler avec l'intervenante hispanophone. Je prévois donc une séance d'espagnol tous les lundis après-midi avec les 15 élèves restants, représentant un avantage certain pour favoriser la participation orale de chacun. Le niveau de classe est très hétérogène puisqu'une partie des élèves a une capacité attentionnelle limitée qui fragilise les la mémorisation et les apprentissages. J'ai donc décidé de diviser ma classe en deux groupes après avoir observé ces différences notables.

Le groupe 1 est composé de 9 élèves n'ayant pas de difficultés particulières au niveau de la concentration et des apprentissages. Ce groupe est volontaire et participe aisément en classe.

Le groupe 2 est constitué de 6 élèves ayant des difficultés clairement identifiables d'apprentissages et de concentration en classe. Ces élèves ont tendance à se soustraire aux apprentissages par des moyens détournés afin de ne pas être mis en situation de difficulté et d'échec potentiel. Ce groupe sera particulièrement observé durant l'expérimentation afin d'analyser leur comportement et l'évolution de leurs apprentissages.

3.2 Les outils pour mesurer

3.2.1 Le questionnaire

Plusieurs outils ont été utilisés au cours de cette séquence afin de faciliter l'analyse de l'expérimentation et la validation des hypothèses.

Tout d'abord, un questionnaire d'avant-séquence a été soumis aux élèves en vue de collecter leurs représentations initiales concernant l'espagnol et le jeu (Annexe 1). En raison du jeune âge des élèves, les questions proposées étaient limitées et leurs réponses étaient suggérées en utilisant la forme d'un QCM. Ainsi, il leur était donné quelques pistes de réflexions pour répondre tout en leur laissant la possibilité de proposer autre chose à chaque fois. Les réponses fournies devaient permettre de vérifier leur attrait pour l'espagnol ainsi que le type d'activités qui auraient leur préférence. Un questionnaire d'après-séquence sous le même format leur a été proposé afin d'observer les potentielles évolutions concernant les mêmes paramètres (Annexe 2).

3.2.2 Les jeux

Différents types de jeux ont été exploités durant la séquence et ont fait l'objet d'observations pour valider les hypothèses (Annexe 3) :

- Le jeu « muestrame » (show me) : les élèves disposent de petites flashcards sur leur bureau. L'enseignant énonce un mot et l'élève doit lever la flashcard correspondante. Tout comme le jeu « apunte », cette activité travaille les compétences de compréhension orale, justifiant sa place en début de séance.

- Le jeu « ponga en el orden correcto » (put in the right order) : les élèves ont tous des petites flashcards sur leur bureau. L'enseignant énonce un mot de vocabulaire après l'autre et l'élève doit mettre les flashcards correspondantes dans le même ordre. Il s'agit aussi d'un jeu favorisant la compréhension orale qui permettra de préparer la phase suivante de réinvestissement avec l'expression orale.
- Le jeu du Kim : l'enseignant affiche toutes les flashcards au tableau. Il demande ensuite aux élèves de fermer les yeux, retire une flashcard, puis demande aux élèves de rouvrir les yeux pour trouver et énoncer celle manquante. Cette activité est exploitée en milieu de séance à la suite des jeux de compréhension orale puisqu'elle sollicite des compétences d'expression orale.
- Le jeu de « mimica » (mime) : l'enseignant souffle discrètement un mot à l'oreille de l'élève qui doit ensuite le mimer pour que le reste de la classe devine. Cette activité est plus complémentaire puisqu'elle fait intervenir la compréhension orale pour l'élève qui est attentif au mot donné par l'enseignant mais aussi l'expression orale pour les ceux qui doivent donner le mot correspondant à ce qui a été mimé. Ce jeu n'est donc pas utilisé directement en début de séance puisqu'il faut d'abord un temps de découverte, de compréhension et de mémorisation des mots.
- Le jeu du Bingo : chaque élève dispose d'une fiche plastifiée contenant 6 images et de jetons. L'enseignant dit un mot et l'élève pose un jeton lorsqu'il a l'image du mot énoncé. Quand l'élève a recouvert toutes les images sur sa fiche, il crie « Bingo ». Placée juste avant les jeux impliquant l'expression orale, cette activité polarise l'attention de l'élève puisqu'il doit utiliser ses compétences de mémorisation et de compréhension pour jouer.
- Le jeu du béret : cette activité nécessite un grand espace pour que les élèves puissent courir (cour, préau...etc.). Deux équipes se font face en ligne et au milieu du terrain se trouve un ballon. Chaque élève de chaque équipe se voit attribuer un mot en espagnol. Les deux joueurs ayant le même mot sont adversaires. L'enseignant annonce un mot et les deux joueurs appelés courent pour attraper le ballon en premier. Le fonctionnement de ce jeu est simple et permet de travailler la compréhension orale tout en impliquant la motricité. Cette activité a été mise en place en parallèle des jeux tels que « mostrame » (show me).
- Le jeu de l'oie : les élèves disposent d'un plateau par deux et doivent déplacer leur pion le plus rapidement possible afin d'atteindre la case arrivée en premier. Certaines

cases contiennent des avantages ou des pièges et ont été vus en amont pour éviter tout problème de compréhension. Cette activité fait appel aux compétences d'expression orale et se place donc en fin de séance.

- Le jeu des 7 familles : par 2 ou 3, les élèves disposent d'un jeu de cartes avec 7 familles correspondant à 7 mots de vocabulaire travaillés. Chaque joueur doit constituer une famille de 7 membres en demandant à ses coéquipiers s'ils ont la carte voulue. Ce jeu est exploité en fin de séquence puisqu'il fait appel aux compétences de compréhension orale, d'expression orale et d'interaction orale.
- Le jeu « como te sientes ? » : par deux, les élèves disposent de petites flashcards. L'élève A retourne une flashcard, la montre à son camarade en posant la question « como te sientes ? ». L'élève B répond à la question par « me siento ... » et utilise le mot correspondant à la flashcard. Cette activité favorise la compréhension orale, l'expression orale et l'interaction orale, incitant ainsi l'élève à réutiliser tout ce qui a été vu en amont depuis le début de la séquence.

3.2.3 La grille d'observation et l'évaluation

Une grille d'observation a été établie dans le but de faciliter l'analyse de la séquence au regard des hypothèses (Annexe 4). Mesurer la motivation et la concentration des élèves reste une notion abstraite et difficilement évaluable. Il m'a donc paru judicieux d'établir des critères d'observation spécifiques permettant de recueillir des données durant les jeux : j'ai choisi de mesurer la capacité d'écoute, l'engagement dans la tâche et la concentration puisqu'ils sont, selon moi, des paramètres essentiels attestant de la motivation et de l'attention des élèves. La capacité d'écoute est principalement mesurée par la compréhension des consignes et de ce qui est dit par les camarades. L'engagement dans la tâche est observé au travers de la participation active de l'élève au jeu proposé (est volontaire, communique...etc.). La concentration est analysée à travers le comportement du joueur (joue avec son matériel, distrait les camarades...etc.). Enfin, le temps à partir duquel les élèves entrent dans la tâche est chronométré pour attester de leur motivation à démarrer l'activité.

De plus, cette séquence a fait l'objet d'une évaluation sommative en séance 5 grâce à une grille d'observation (Annexe 5). Si des observations ont été faites tout au long de la séquence pour attester de l'évolution des apprentissages des élèves, le jeu « como te sientes ? » a permis

une révision globale des 3 objectifs visés : le lexique des émotions, la structure syntaxique « como te sientes ? Me siento... », et l'accord en genre o/a. Pour exercer les élèves et favoriser la réussite de tous, le jeu a été réalisé une première fois en séance 4 pour ensuite permettre l'évaluation en séance 5.

Enfin, pour varier les supports d'apprentissage, l'album de jeunesse Como te sientes écrit par Anthony Browne a été utilisé. Les mots de vocabulaire ainsi que la structure syntaxique choisis pour la séquence ont été sélectionnés en se basant sur ce livre et son déroulé. Ce support culturel était principalement exploité en début de séance pour réviser les grandes notions abordées, permettant aux élèves de faire un lien entre les apprentissages proposés à la fois par l'album et les jeux.

3.3 La séquence

3.3.1 Déroulé de séquence

Afin de déterminer en quoi le jeu favorise un enseignement plus efficace, une séquence de 6 séances de 45 minutes a été construite. Le contenu est détaillé ci-dessous :

Séance	Objectifs et compétences travaillées	Déroulé de séance
<u>Séance 1</u> : découverte du nouveau thème partie 1 - 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Découvrir, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - <u>Prononcer</u> correctement les mots - Oser s'exprimer devant un groupe ➔ <u>Compréhension Orale, Expression Orale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Découverte de l'album, du lexique des émotions et mémorisation - Jeux de flashcards pour favoriser l'écoute active : « mostrame – ponga en el orden correcto » - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement : « jeu du kim – mimica »
<u>Séance 2</u> : découverte du nouveau thème partie 2 - 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Découvrir, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - <u>Prononcer</u> correctement les mots - Oser s'exprimer devant un groupe ➔ <u>Compréhension Orale, Expression Orale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Découverte de l'album, du lexique des émotions et mémorisation - Jeux de flashcards pour favoriser l'écoute active « mostrame –ponga en el orden correcto » - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement : « jeu du kim – mimica »
<u>Séance 3</u> : Jeu du BINGO - 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Relecture de l'album et mémorisation

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Découvrir la <u>structure syntaxique</u> « como te sientes ? me siento ... » - Oser s'exprimer devant un groupe ➔ <u>Compréhension Orale, Expression Orale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu du BINGO pour favoriser l'écoute active - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement : « jeu du kim » - Introduction de la structure syntaxique « como te sientes ? me siento ... »
Séance 4 : Jeu du BERET – 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Réviser la <u>structure syntaxique</u> « como te sientes ? me siento ... » - Découvrir l'<u>accord en genre o/a</u> - Travailler et coopérer dans une équipe ➔ <u>Compréhension Orale, Expression Orale, Interaction Orale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Révision de la structure syntaxique « como te sientes ? me siento ... » - Relecture de l'album et mémorisation - Jeu du BERET pour favoriser l'écoute active - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement et l'interaction orale : « jeu como te sientes ? » - Introduction de l'accord en genre o/a
Séance 5 : Jeu de L'OIE – 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Réviser l'<u>accord en genre o/a</u> - Oser s'exprimer devant un groupe ➔ <u>Compréhension Orale, Expression Orale, Interaction Orale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Révision de l'accord en genre o/a - Relecture de l'album et mémorisation - Jeu de l'oie pour favoriser le réinvestissement - « Jeu como te sientes ? » pour favoriser l'interaction orale (<u>évaluation sommative</u>) - Institutionnalisation avec la leçon
Séance 6 : Jeu des 7 FAMILLES – 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Revoir le lexique de la famille (vu dans une séquence précédente) - Oser s'exprimer devant un groupe ➔ <u>Compréhension Orale, Expression Orale, Interaction Orale</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Relecture de l'album et mémorisation - Réactivation du vocabulaire famille avec jeu des flashcards : « mostrame – kim » - Jeu des 7 familles pour favoriser le réinvestissement et l'interaction orale

3.3.2 Justification de la séquence

Chaque séance débutait par un rituel de présentation symbolisant l'entrée en classe d'espagnol : l'enseignant pose une question individuellement à chaque élève sur son âge, son prénom, sa famille ...etc. En plus de s'assurer de la participation de chaque élève au moins une fois dans la séance, ce rituel reprend des thèmes travaillés antérieurement dans l'année.

Ensuite, le choix des jeux répondait à deux objectifs : être attrayant pour les élèves selon l'observation que j'avais pu faire dans d'autres séquences et leurs intérêts pédagogiques dans le contexte d'enseignement. Chaque séance s'engageait dans des activités ludiques favorisant d'abord l'écoute et la mémorisation du lexique et des points syntaxiques/grammaticaux abordés. Cette phase permettait aux élèves de se sentir assez à l'aise pour participer activement à la suite de la séance. Une fois la compréhension et mémorisation travaillées, les élèves étaient amenés à réinvestir le vocabulaire et les points vus en travaillant d'abord l'expression orale puis l'interaction orale. Respecter ces différentes étapes a été essentiel pour construire de façon solide les objectifs d'apprentissage visés. Il est à préciser que les activités se sont déroulées en classe, à l'exception du jeu du béret qui a eu lieu dans la cour de récréation. Les modalités de jeux ont varié puisque certains étaient menés de façon individuelle, et d'autres par binôme ou par équipe de 3 à 8 joueurs.

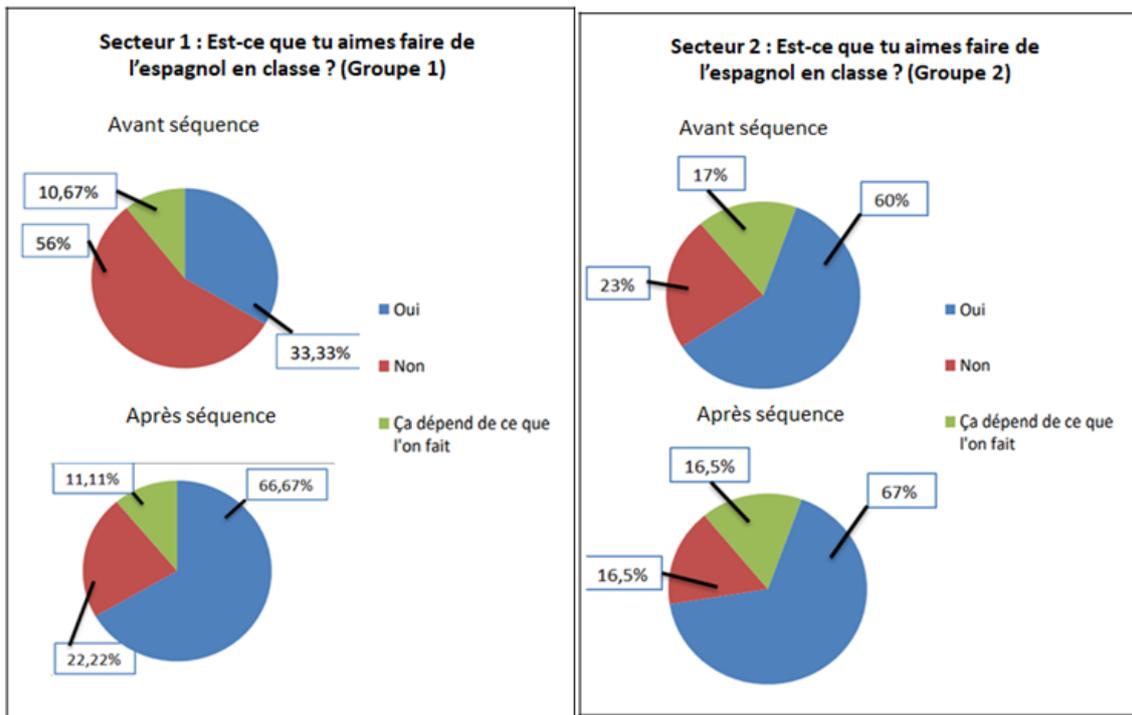
Enfin, le choix pédagogique d'utiliser des jeux dans la séquence a aussi demandé aux élèves de s'adapter, de coopérer et d'oser s'exprimer devant les autres, faisant ainsi intervenir le domaine 3 du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture : la formation de la personne et du citoyen. Un déroulé de séquence est précisé à l'annexe 6 plus loin.

4. Les résultats

4.1 Les résultats concernant l'impact du jeu sur la motivation et la mise au travail des élèves

Pour rappel, j'ai choisi de diviser ma classe en deux groupes d'élèves : le groupe 1 regroupe les élèves qui n'ont aucun problème de concentration ou d'apprentissages. Le groupe 2 constitue les élèves que j'ai repérés comme manifestant des difficultés d'attention et de mémorisation, impactant ainsi les apprentissages.

Les secteurs suivants présentent les réponses des deux groupes à la 1^{ère} question « Est-ce que tu aimes faire de l'espagnol en classe ? » :

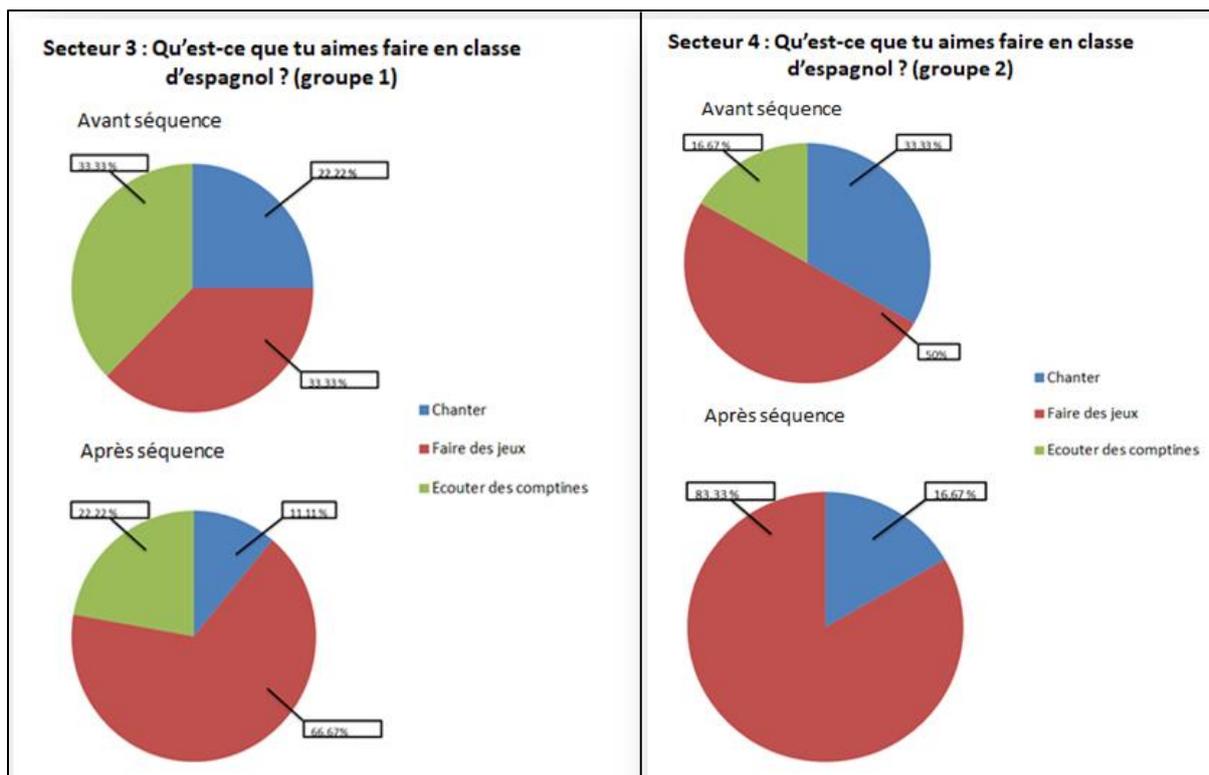


Pour le groupe 1 (secteur 1), nous pouvons constater que le pourcentage d'élèves n'appréciant pas l'espagnol était élevé avec un taux de 56%. Toutefois, avec l'apport de jeux dans la séquence, le nombre d'élèves aimant l'espagnol a favorablement augmenté lors du second questionnaire en passant à 66,67%.

Pour le groupe 2 (secteur 2), les élèves étaient déjà réceptifs à l'enseignement de l'espagnol avec 60% d'élèves ayant répondu « oui » contre 23% ayant répondu « non ». Parallèlement, le questionnaire d'après-séquence montre une légère augmentation du nombre d'élèves appréciant l'espagnol en passant à 67%. Ainsi, la réaction des élèves du groupe 2 face à la séquence sur les jeux est aussi satisfaisante.

Il convient de préciser que 16% des élèves ont choisi l'option « ça dépend de ce que l'on fait » avant et après la séquence. Après avoir demandé à chacun le sens qu'ils mettaient derrière cette réponse, ceux-ci m'ont dit avoir préféré certains thèmes abordés plutôt que d'autre au cours de l'année. Ainsi, la thématique choisie pour construire une séquence ne doit pas être négligée puisqu'elle impacte la motivation et l'investissement des élèves.

Les données suivantes présentent les réponses émises par les deux groupes à la 2ème question « Qu'est-ce que tu aimes faire en classe d'espagnol ? » :



Pour le groupe 1 (secteur 3), 22,22% aiment chanter et 33,33% préfèrent écouter des comptines. Par ailleurs, 33,33% des élèves ont choisi les jeux comme option. Après réalisation de la séquence, on peut remarquer que le nombre d'élèves aimant faire des jeux en espagnol a doublé en passant à 66,67% du groupe. On peut dire que les jeux ont eu une influence positive sur la motivation des élèves.

Pour le groupe 2 (secteur 4), 16,67% d'entre eux préfèrent écouter des comptines et 33,33% préfèrent chanter. On peut constater que ce groupe était déjà attiré par le jeu puisque 50% d'entre eux avait choisi l'option « faire des jeux » au premier questionnaire. Après réalisation de la séquence, 83,33% affirment préférer les jeux. Il s'agit d'une augmentation symbolique supposant que le jeu a été un moyen pédagogique motivant qui a toutefois davantage plu aux élèves du groupe 2.

Ainsi, les résultats de la première question (secteur 1 et 2) montrent que les élèves appréciant l'espagnol ont augmenté dans les deux groupes. De plus, le pourcentage d'élèves ayant choisi « faire des jeux » à la deuxième question (secteur 3 et 4) a aussi augmenté de manière significative dans les deux groupes. L'évolution de ces deux paramètres fera donc l'objet d'une analyse présentée dans une prochaine partie.

4.2 Les résultats concernant l'impact du jeu sur le comportement et la concentration des élèves

Les données suivantes inscrites dans le tableau présentent les analyses faites grâce à la grille d'observation utilisée durant les jeux :

	Ecoute et application des consignes	Participation active au jeu	Concentration sur l'activité demandée	Temps à partir duquel les élèves entrent dans l'activité
GROUPE 1	83,7 %	89,9%	90,3%	15 secondes en moyenne
GROUPE 2	66,66%	100%	79,33%	15 secondes en moyenne

La majorité des élèves a participé activement aux jeux avec 89,9% pour le groupe 1 et 100% pour le groupe 2, que cela soit pour les activités impliquant la compréhension orale, l'expression orale ou même l'interaction orale.

Le groupe 2 a eu plus de difficulté d'écoute et de concentration : 66,66% d'entre eux ont écouté et correctement appliqué les consignes contre 83,7% dans le groupe 1. De la même façon, 90,3% des élèves du groupe 1 ont su rester focalisé durant la tâche contre 79,33% pour le groupe 2.

Le groupe 2 a donc eu légèrement moins de facilités de concentration et d'écoute mais il s'est montré plus motivé et participatif que le groupe 1 durant les jeux. À l'inverse, si les élèves du groupe 1 ont facilement été concentrés et à l'écoute des consignes, ils ont montré un moindre engagement dans la participation.

Enfin, le temps de mise au travail a été relativement court avec 15 secondes pour les deux groupes, démontrant une volonté générale de participer aux activités proposées.

Ainsi, les résultats obtenus dans le tableau montrent que la participation et la concentration sur la tâche ont été effectuées avec succès pour une grande majorité de la classe. Toutefois, en raison des difficultés d'attention et de mémorisation des élèves du groupe 2, les consignes ont été plus difficilement intégrées par ces élèves-là. Dans une prochaine partie, il y sera analysé les raisons de ces résultats et des différences repérées entre les deux groupes.

4.3 Les résultats concernant l'impact du jeu sur les apprentissages des élèves

Les données ci-dessous présentent les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative de la séance 5 portant sur le jeu « como te sientes ? ». Pour rappel, les élèves étaient par deux et disposaient de petites flashcards. L'élève A montrait une flashcard à son camarade en posant la question « como te sientes ? ». L'élève B devait alors répondre par « me siento... » en utilisant le mot correspondant à la flashcard. Pour évaluer ce jeu, la grille d'observation a permis d'analyser les 3 critères repris dans le tableau suivant :

	Connaissance du lexique des émotions	Connaissance de la structure syntaxique « como te sientes ? Me siento ... »	Connaissance de l'accord en genre o/a
GROUPE 1	100%	77,7%	88,8%
GROUPE 2	83,3%	66,6%	83,3%

Tout d'abord, les élèves du groupe 1 connaissent mieux le lexique des émotions que le groupe 2 puisqu'ils sont capables d'associer la flashcard au bon mot et de le réutiliser lors de l'interaction orale. Ensuite, les élèves des deux groupes ont obtenu un pourcentage de réussite presque similaire concernant le réinvestissement de la structure syntaxique avec 77,7% pour le groupe 1 et 66,6 pour le groupe 2. Enfin, les deux groupes ont réussi en grande majorité à s'approprier le point de grammaire avec 88,8% de réussite pour le groupe 1 et 83,3% de réussite pour le groupe 2.

Ainsi, les trois objectifs visés ont été atteints de façon satisfaisante par l'ensemble de la classe même si les difficultés connues de certains élèves se sont répercutées sur l'apprentissage de la structure syntaxique. J'analyserai, dans une prochaine partie, les différences de résultats d'un critère à l'autre et entre les deux groupes.

5. Discussion autour des résultats

5.1 La motivation favorise une meilleure mise au travail

Pour rappel, le sujet de recherche était d'examiner en quoi l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu, ici l'espagnol, permettrait d'obtenir un enseignement plus efficace. Pour répondre à cette problématique, la première hypothèse était que le jeu en classe d'espagnol susciterait curiosité et motivation des élèves, les amenant ainsi à rentrer plus rapidement dans l'activité.

Tout d'abord, en analysant les résultats des questionnaires, une évolution favorable a été constatée concernant le nombre d'élève aimant faire de l'espagnol et aimant faire des jeux, ce qui atteste d'une appréciation de l'utilisation régulière du jeu en espagnol. Toutefois, d'après les résultats du questionnaire, les élèves du groupe 2 aimait davantage l'espagnol que le groupe 1 avant même de réaliser la séquence (oui à 60% pour le groupe 2 contre 33,33% pour le groupe 1). En réexaminant le profil de ces élèves, je me suis aperçue que comparativement au groupe 1, de nombreux élèves du groupe 2 parlaient couramment deux à plusieurs langues à la maison. Ainsi, le fait que les élèves soient régulièrement au contact d'une autre culture a pu sensiblement les influencer et leur donner un penchant naturel pour la découverte de nouvelles langues. Une observation similaire a pu être faite avec les résultats à la deuxième question : la moitié du groupe 2 avaient déjà choisi l'option « faire des jeux » pour répondre à la deuxième question, contre 33,33% pour le groupe 1. De manière générale et dans tous les apprentissages, j'ai remarqué que les élèves rencontrant des difficultés retardaient la mise au travail afin de ne pas se retrouver dans une situation de blocage face à l'exercice proposé. On peut alors déduire que le jeu permet à ces élèves de lever certaines craintes de par son aspect moins conventionnel qui les motive et les sécurise.

Ensuite, un enthousiasme général a été constaté durant la mise en place de cette séquence. L'entrée dans le jeu s'est faite de manière fluide (15 secondes en moyenne) et sans entrave, malgré les difficultés pour certains élèves à se concentrer sur la passation des consignes. Cette volonté de jouer s'est répercutée sur la participation active des élèves (89% pour le groupe 1 et 100% pour le groupe 2). On peut toutefois penser que les élèves du groupe 1 ont montré légèrement moins de motivation dans la participation puisqu'ils réussissent des exercices classiques. Ils ne semblent donc pas éprouver le même besoin de changement pour un cadre plus informel et moins structurant.

Ainsi, la première hypothèse peut être validée puisque l'enthousiasme des élèves s'est révélé être un moteur de mise au travail efficace et de participation. Toutefois, cette activité ludique semblerait pallier davantage aux blocages des élèves en difficultés et à leur crainte d'échouer.

5.2 L'influence du jeu sur la concentration des élèves

Au regard de la problématique posée, la seconde hypothèse était que le jeu allait garder les élèves concentrés sur la tâche.

De manière générale, les résultats obtenus dans la grille d'observation démontrent qu'une majeure partie des élèves a été concentrée de façon régulière lors des jeux (90,3% pour le groupe 1 et 79,33% pour le groupe 2). En effet, une fois la partie lancée, les élèves ont montré une capacité attentionnelle soutenue grâce à de nombreux paramètres : envie de gagner, plaisir de jouer, challenge, approbation de l'enseignant ...etc. J'ai ainsi pu voir que les élèves étaient focalisés de façon plus durable que sur des activités moins attrayantes et plus institutionnelles.

Toutefois, quelques élèves des deux groupes confondus ont eu du mal à garder leur concentration lors du jeu. Tout d'abord, installer les élèves dans le contexte de jeu implique de susciter nombre d'émotions au cours de la partie : excitation, colère, frustration, découragement, peur d'échouer ...etc. Ainsi, à leur âge précoce, les élèves peuvent se sentir submergés par certains sentiments. Lors des activités, un élève en particulier avait du mal à contenir sa frustration lorsqu'il perdait et n'arrivait donc plus à se concentrer suffisamment pour la suite.

De plus, le fait que le jeu offre un cadre différent et plus décontracté a pu perturber certains élèves. En effet, le bruit engendré par les discussions de chacun peut en déconcentrer d'autres. Le jeu du béret et le jeu de mime ont été particulièrement appréciés mais ils ont aussi engendré des difficultés de concentration pour plusieurs élèves. Le mouvement général créé par la course lors du jeu du béret et le stress engendré par la représentation devant les autres lors du mime ont alors été source de distraction et de perte de repère pour eux. Ces analyses démontrent que les caractéristiques différentes des jeux influent sur la concentration des élèves et doivent être pris en compte dans la gestion de la classe et dans l'enseignement.

La deuxième hypothèse peut donc être validée avec précaution puisque le recours au jeu a incité les élèves à être davantage impliqués dans l'activité, générant ainsi une concentration plus intense. Des réserves peuvent toutefois être émises pour les élèves en grandes difficultés de concentration puisque ces activités ont tendance à créer du mouvement et de l'agitation tout en générant des émotions qui sont plus ou moins contrôlables selon l'enfant et son stade de développement.

5.3 Le jeu est facilitateur d'apprentissages

La troisième et dernière hypothèse émise était que le jeu allait rendre les apprentissages plus efficaces lors des séances proposées.

Le jeu « como te sientes ? » en séance 5 a permis d'évaluer les 3 objectifs majeurs attendus concernant le lexique des émotions, la structure syntaxique et l'accord en genre o/a. Les résultats récoltés dans le tableau démontrent une réussite globale des élèves et donc un apprentissage plus efficace dû à l'apport du jeu. La totalité des élèves du groupe 1 a su reconnaître et réutiliser le lexique des émotions. Toutefois, des élèves du groupe 2 ont eu plus de mal à réinvestir le vocabulaire (83,3%) en raison de leurs difficultés de mémorisation. Les écarts de réussite sont beaucoup moins repérables pour les deux autres objectifs. La structure syntaxique a généré plus de difficultés pour les deux groupes (77,7% pour le groupe 1 et 66,6% pour le groupe 2) puisqu'elle implique de mémoriser la question et la réponse tout en utilisant la bonne personne et la bonne conjugaison. L'accord en genre a été particulièrement bien maîtrisé par la majorité de la classe (88,8% pour le groupe 1 et 83,3% pour le groupe 2) puisque plusieurs élèves avaient déjà eu l'occasion d'aborder ce point de grammaire au cours de leur année de CP, permettant ainsi de faire une simple réactivation pendant cette séquence. Il convient de préciser que la réduction des écarts de réussite entre les deux groupes est aussi due à l'entraînement effectué en séance 4 : ayant pris en compte le fait que plusieurs élèves allaient être en difficulté lors de cette évaluation, le jeu a été pratiqué une première fois lors de la séance précédente pour mettre à l'aise les plus fragiles.

De plus, j'ai aussi pu observer les élèves lors des situations d'apprentissages apportées par les autres jeux, créant ainsi un cadre scolaire moins formel que celui d'une évaluation classique. Ainsi, les élèves ont pour la plupart participé, échangé, pris plaisir tout en favorisant le développement de leurs apprentissages de manière plus confiante.

Toutefois, le jeu du béret a généré des observations contradictoires. En raison de l'engouement et de l'excitation liés au changement de lieu et à la nécessité de courir, deux élèves ont perdu leurs moyens et ont décrochés de l'activité. Ils n'ont donc pas su mémoriser le vocabulaire nécessaire pour participer. À l'inverse, des élèves qui sont habituellement plus en retrait et en difficulté ont montré une motivation accrue pour cette activité, leur permettant de retenir plus facilement le vocabulaire afin de faire gagner leur équipe.

Ainsi, l'impact positif du jeu s'est traduit dans l'aisance manifestée à utiliser les compétences travaillées pour participer, validant donc la dernière hypothèse formulée. Toutefois, l'exemple du jeu du béret démontre la nécessité de prendre en compte les variables de chaque activité proposée et les potentiels impacts sur le comportement des élèves et leurs apprentissages.

6. Limites et perspectives

6.1 Comment pallier aux difficultés rencontrées par les élèves lors du jeu ?

Après réalisation de la séquence, j'ai pu observer que si le jeu en espagnol a engendré une motivation générale des élèves et des apprentissages plus efficaces, quelques élèves se sont retrouvés en difficultés lors des situations proposées. Cette analyse m'a permis de réfléchir aux adaptations et remédiations possibles afin de favoriser la réussite d'un maximum d'élèves.

Tout d'abord, les difficultés liées à la mémorisation du lexique des émotions sont sans doute liées à un trop grand nombre de mots de vocabulaire utilisés dans la séquence. Certains élèves pourraient alors se voir attribuer un lexique moins riche, limitant ainsi la surcharge cognitive et favorisant une meilleure mémorisation. Parallèlement, les problèmes de mémorisation de la structure syntaxique pourraient être palliés par des affiches écrites au tableau. Celles-ci seraient alors un support supplémentaire pour plusieurs élèves durant le jeu et servirait à lever certains blocages lors de la partie.

Ensuite, j'ai pu remarquer que la composition des groupes de jeux était un élément moteur qui se doit d'être réfléchi en amont. J'ai commencé par constituer des groupes de niveaux, pensant créer une meilleure dynamique de jeu par l'association des élèves aux capacités similaires. Pourtant, en jouant, les élèves en difficultés se retrouvaient rapidement bloqués puisqu'ils étaient plusieurs du même groupe à n'avoir saisi qu'une partie des consignes ou à ne pas pouvoir réinvestir les connaissances travaillées. J'ai ensuite décidé de construire des groupes mixant les niveaux, créant ainsi une certaine cohésion de groupe puisque les enfants réexpliquaient les règles à d'autres et pouvaient parfois les aider lorsqu'ils étaient bloqués. Ce nouveau fonctionnement a été un réel point d'appui pour les élèves et m'a permis de limiter mes interventions.

6.2 Le jeu doit être encadré et complété par d'autres activités

Si la séquence construite était principalement basée sur le recours au jeu, d'autres supports et méthodes pédagogiques ont aussi été utilisés. En effet, les rituels, l'étude de l'album de jeunesse ainsi que les temps plus institutionnels ont été nécessaires pour fournir des apprentissages complets. Ainsi, les phases d'approche plus réflexive ont aussi permis d'introduire certaines notions et de soulever des difficultés potentielles chez certains élèves. L'album de jeunesse a par exemple été un réel support pour intégrer la structure syntaxique à la séquence afin de la réinvestir dans les activités ludiques par la suite.

De plus, le jeu est à considérer constamment comme étant un outil au service des apprentissages. L'identification des prérequis ainsi que les objectifs visés doivent être pensés en amont. De même, les temps d'échanges réflexifs avant et après le jeu ont été mis en place au cours de la séquence afin de recentrer le jeu dans le contexte d'apprentissage. Ceci permettait aux élèves de saisir que le jeu était exploité dans le but de leur fournir un certain nombre de connaissances et savoirs tout en donnant à l'enseignant la possibilité d'analyser ce qui était acquis ou non.

Enfin, la gestion de classe est l'élément le plus difficile à conduire lorsque le jeu est impliqué. Il faut toujours vérifier la comptabilité de l'activité proposée avec l'environnement de classe : la classe comptant un nombre certain d'élèves peu matures et facilement débordés par leurs émotions, le jeu du béret a été source d'excitation et de dissipation. Ce constat m'a donc invité à imaginer des jeux de motricité ne demandant pas autant de déplacement dans l'espace. Une gestion de classe difficile peut donc fortement influencé les enjeux d'apprentissage d'une activité et demande ainsi de la vigilance lors de sa mise en place pour être la plus ajustée à la classe au plan individuel autant que collectif.

6.3 Le jeu permet de travailler des compétences plus larges

Les élèves ont manifesté un entrain particulier pour le jeu du béret, et je me suis interrogée sur les raisons de cet enthousiasme. Le changement de cadre ainsi que l'association avec la dépense physique ont certainement été les éléments déterminants d'une implication plus intense pour beaucoup. Le recours à la motricité et au sport dans les activités langagières est de plus en plus proposé à l'école. En effet, la dépense physique associée rend le jeu encore plus ludique et déclenche une motivation intrinsèque importante de l'élève. De plus, la motricité impliquée peut aider à l'apprentissage d'une nouvelle langue. **JAMES.J.ASHER**

(1967) développe cette idée d'association entre le mouvement et le langage. L'élève réceptionnerait alors mieux les nouvelles informations et connaissances transmises tout en limitant la potentielle inhibition qui bloque les apprentissages. Toutefois, si les jeux sportifs et activités motrices en langue sont facilitatrices de savoirs et de communication entre pairs, certaines compétences telles que la production de l'écrit imposée en cycle 3 imposent le recours à des situations d'apprentissages complémentaires.

Enfin, j'ai pu constater que le jeu favorisait les échanges et rapports entre pairs, en plus de travailler les compétences et objectifs visés. Les élèves dialoguaient régulièrement pour s'entraider, rappeler les règles et discuter des stratégies à adopter. Par conséquent, l'univers du jeu se prête particulièrement à l'apprentissage de la vie en communauté : en intériorisant les règles régissant le jeu, les élèves sont amenés à adopter un certain comportement social. Chacun bénéficie aussi d'une forme de liberté puisqu'il a la possibilité de mettre en œuvre et expérimenter différentes stratégies selon le type de jeu utilisé. L'élève développe alors son langage, ses capacités d'adaptation à un groupe social mais aussi une forme d'autonomie personnelle.

Conclusion

L'intérêt que j'ai toujours porté aux langues étrangères m'a poussé à étudier les différentes méthodes employées pour les enseigner. Le recours au jeu est alors rapidement paru comme étant un support pertinent. Ainsi, à la vue de mon expérience professionnelle, des recherches faites ainsi que de l'expérimentation menée en classe, j'ai pu constater l'influence positive du jeu sur différents champs : grâce à son aspect ludique, il génère la curiosité et la motivation nécessaire pour que les élèves aient le désir de s'impliquer et s'investir dans l'activité. Cet engouement est alors un point d'appui pour l'enseignement puisque les élèves cultivent leur envie d'apprendre. De plus, le jeu est facilitateur d'apprentissages, notamment grâce aux situations variées qu'il peut proposer favorisant mémorisation, communication et construction du savoir par la pratique. Toutefois, le jeu à lui seul est insuffisant et peut générer des difficultés pour l'élève comme pour l'enseignant s'il n'est pas manipulé de façon réfléchie : la gestion de classe, les compétences et objectifs travaillés, la complémentarité avec d'autres supports ainsi que la compatibilité avec le profil des élèves sont des paramètres à prendre en compte et à utiliser comme curseur pour adapter le jeu de manière pertinente.

Cette expérimentation m'a donc permis de prendre conscience de tous ces facteurs afin d'utiliser le jeu de façon plus régulière et adaptée. C'est dans cette perspective que je

continuerai à avoir recours au jeu dans ma pratique professionnelle, en prenant toujours soin de partir de la classe et des élèves pour choisir la méthode et l'activité appropriée.

Bibliographie :

- Altamanova, J. Enseignement des langues et activité sportive. Cairn, n°165, 2012.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Ed l'Harmattan, 246p.
- Blodgett, H. (1929). Repéré à : <http://tmtdm.free.fr/media/textes/Le-jeu.pdf>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Ed Economica Anthropos, 173p.
- Bulletin officiel spécial n°31 du 30 juillet 2020, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1), programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)*. Ministère de l'Education nationale.
- Brougère, G. (2007). *Les jeux du forme et de l'informel*, Revue française de pédagogie, 160p.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les Hommes : Le masque et le vertige*, Ed Gallimard, 384p. Repéré à http://ipa-troulet.fr/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Article_typologie-jeux-Caillois.pdf
- Cuneo, L. (2013). Danemark : à l'école des Lego. Le Point international. Henriot, J. (1983). *Le jeu*, Ed L'Esprit des Lois, 112p.
- Deci, E.L & Ryan, R. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation*. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Dumora, B & Boy, T. Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité, Open Edition Journals, 2008.
- Ferreira, A. (2017). *Création d'un jeu de plateau pour faciliter la mémorisation du lexique spécifique de l'anglais maritime*. Recherche et Pratique Pédagogiques en Langues de Spécialité. XXXVI n°2.
- Freinet, C. (1960). *L'éducation du travail*, Ed Delachaux & Niestlé, 278p.
- Garon, D. (1985). *La classification des jeux et des jouets : le système ESAR*, Ed ASTED, 295p.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Ed Odile Jacob, 298p.
- Halliwell, S. (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Ed Pearson France, 169p.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Ed Fabert, 244p.
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludus. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Ed Gallimard.
- Le conseil de l'Europe. (2020). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

- Mars, J.P. (2016). Une étymologie intéressante. Collège privé Elitea.
- Ministère de l'Education nationale. (Juillet 2019), Guide pour l'enseignement des langues vivantes (cycle 2 et 3). Repéré à <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>
- Musset, M. & Thibert, T. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. ENS Lyon, n°48. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/48-octobre-2009.php>
- OCDE. (2019). Résultats du PISA 2018 Volume I, II et III. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf
- Pardinielli, M. (2018). L'invention de l'école maternelle par Pauline Kergomard, Retronews.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Ed Delachaux & Niestlé, 310p.
- Rozier, E. (2010). *John Dewey, une pédagogie de l'expérience*. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°80-81.
- Sauvé, L & Viau, R. (2002). *L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Actes du Colloque de l'ACDE.
- Van Oers, B. (1999). La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne », *Revue Française de Pédagogie*, n°129.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire avant-séquence	1
Annexe 2 : Questionnaire après-séquence	2
Annexe 3 : Les jeux utilisés	3
Annexe 4 : Grille d'observation des jeux	6
Annexe 5 : Grille d'évaluation	7
Annexe 6 : La séquence	8

Annexe 1 : Questionnaire avant-séquence

1) Est-ce que tu aimes faire de l'espagnol en classe ?

- Oui
- Non
- Un peu
- Cela dépend de ce que l'on fait
- Autre :

2) Peux-tu me donner des exemples d'activités que tu aimes faire en classe d'espagnol ?

- Ecouter des comptines
 - Chanter
 - Faire des jeux
- Autre :

3) Y-a-t-il des activités que tu n'aimes pas du tout faire en classe d'espagnol ?

- Ecouter des comptines
 - Chanter
 - Faire des jeux
- Autre :

4) Pourquoi ? (réponse à l'oral)

5) Est-ce que tu aimerais faire encore plus de jeux en espagnol ?

- Oui
- Non
- Un peu
- Cela dépend du jeu
- Autre :

Annexe 2 : Questionnaire après-séquence

1) Est-ce que tu aimes toujours faire de l'espagnol en classe ?

- Oui
- Non
- Un peu
- Cela dépend de ce que l'on fait
- Autre :

2) Peux-tu me donner des exemples d'activités que tu as aimé faire en classe d'espagnol ?

- Ecouter des comptines
 - Chanter
 - Faire des jeux
- Autre :

3) Y-a-t-il des activités que tu n'as pas du tout aimé faire en classe d'espagnol ?

- Ecouter des comptines
 - Chanter
 - Faire des jeux
- Autre :

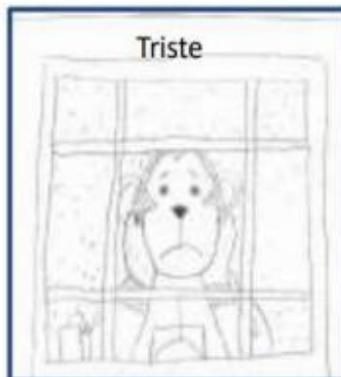
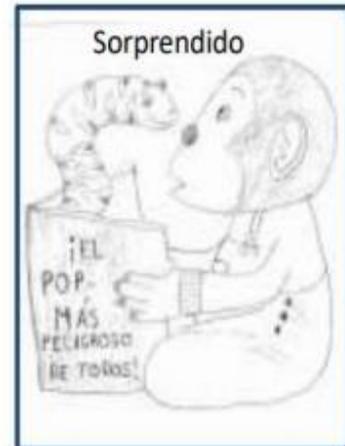
4) Pourquoi ? (réponse à l'oral)

5) Est-ce que tu aimerais continuer de faire des jeux en espagnol ?

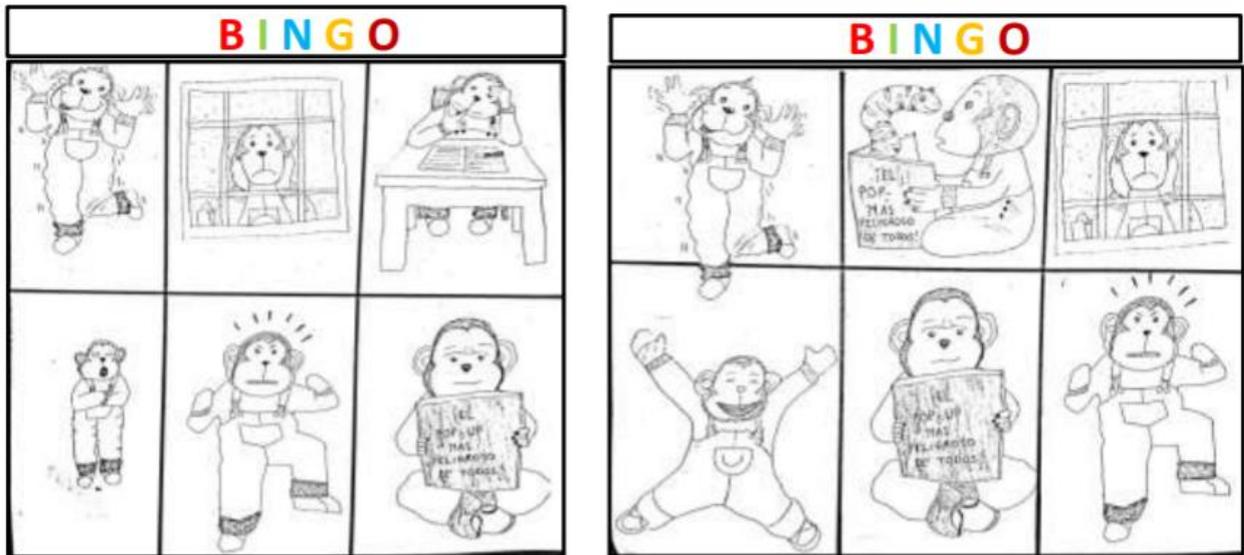
- Oui
- Non
- Un peu
- Cela dépend du jeu
- Autre :

Annexe 3 : Les jeux utilisés

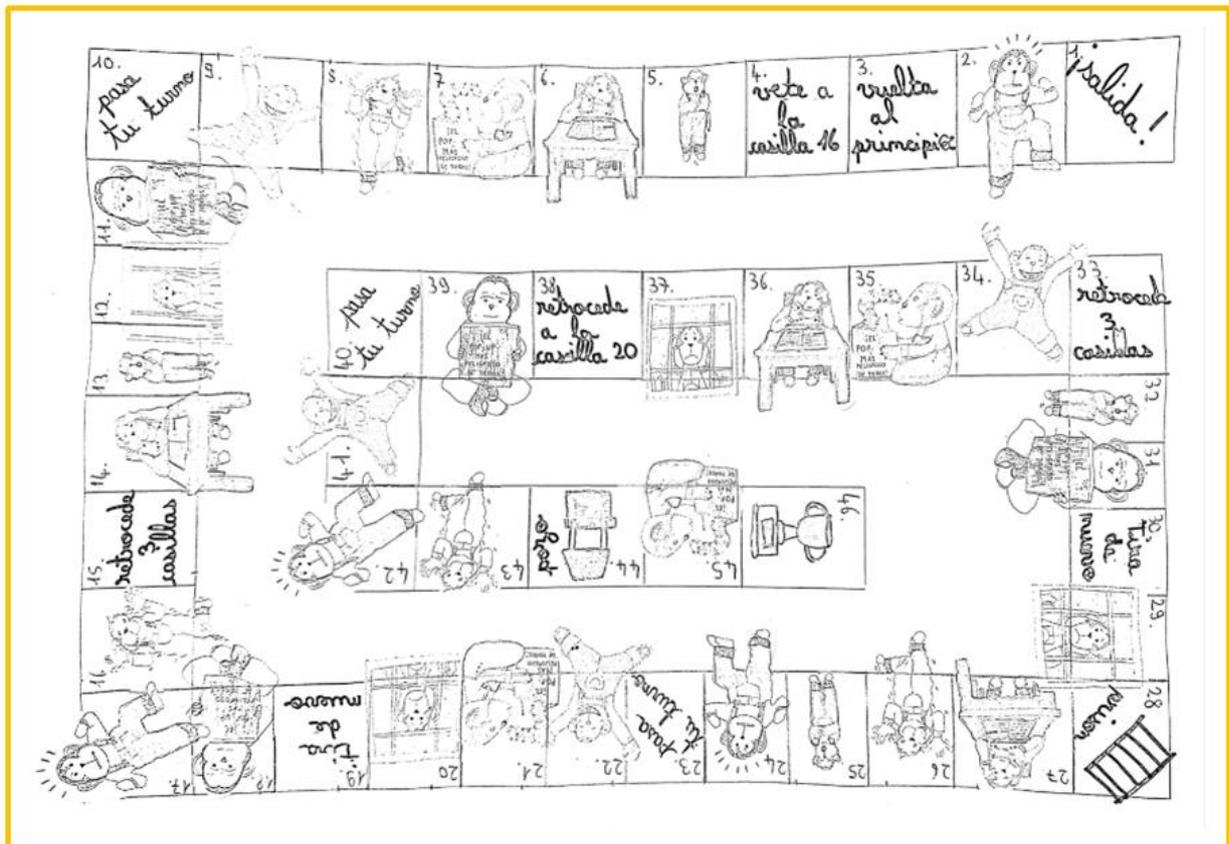
Annexe 3.1 : Les flashcards des émotions



Annexe 3.2 : Exemples du BINGO

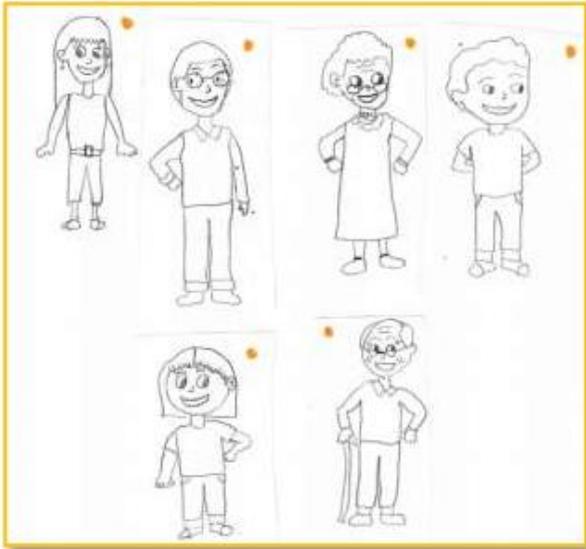


Annexe 3.3 : Jeu de l'oie



Annexe 3.4 : Le jeu des 7 familles

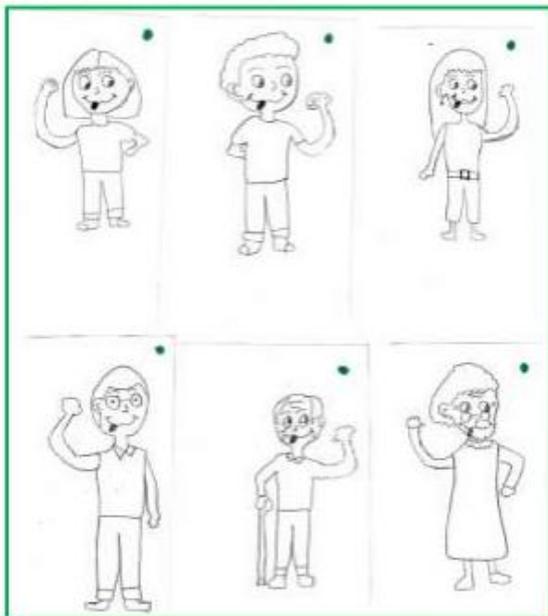
La familia contenta



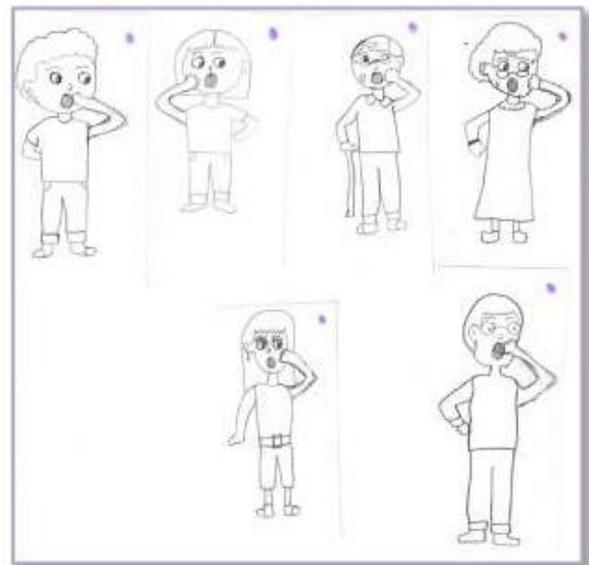
La familia enfadada



La familia nerviosa



La familia cansada



Annexe 4 : Grille d'observation des jeux

Elève Paramètre	Elève A	Elève B	Elève C
N'écoute pas la consigne correctement			
N'applique pas la consigne			
Ne participe pas au jeu			
N'écoute pas ses camarades et l'enseignante			
Regarde ailleurs			
Est distrait pas les bruits parasites			
S'amuse avec / fait tomber son matériel			
Parle d'autre chose avec ses camarades / embête ses camarades			
Temps à partir duquel l'élève se met à faire l'activité			

Annexe 5 : Grille d'évaluation

Critère Elève	Connaissance et réutilisation du vocabulaire	Connaissance et réutilisation de la structure syntaxique	Connaissance et réutilisation de l'accord en genre o/a
	NA EA A Obs :	NA EA A Obs :	NA EA A Obs :
	NA EA A Obs :	NA EA A Obs :	NA EA A Obs :
	NA EA A Obs :	NA EA A Obs :	NA EA A Obs :

*Obs = observation *NA = non-acquis *EA = en cours d'acquisition *A = acquis

Annexe 6 : La séquence

<h3 style="margin: 0;">LES EMOTIONS en cycle 2 – CE1</h3>	<p><u>Effectif</u> : 13 élèves <u>Nombre de séances</u> : 6 <u>Durée des séances</u> : 45 minutes</p>
<p><u>Domaines du socle commun :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les langages pour penser et communiquer - Les méthodes et outils pour apprendre - La formation de la personne et du citoyen <p><u>Matériel :</u> flashcards ; jeu de l'oie ; jeu des 7 familles ; livre « Como te sientes ? » de Anthony Browne ; ballon pour jeu du bérêt ; jeu du Bingo.</p>	<p><u>Objectifs linguistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectif langagier : entrer dans un dialogue avec un camarade pour poser et répondre à une question. - Objectif lexical : connaître le lexique des émotions. (contento, triste, cansado, curioso, nervioso, enfadado, preocupado, sorprendido) - Objectif syntaxique : connaître et réutiliser la structure syntaxique « como te sientes ? » « me siento ... » - Objectif grammatical : connaître l'accord en genre o/a. - Objectif phonologique : bien prononcer « an/en » - « u » - accentuer la deuxième syllabe. <p><u>Objectif culturel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Etudier et utiliser un livre espagnol. <p><u>Objectifs transversaux :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oser s'exprimer devant un groupe - Travailler et coopérer en groupe

Séance	Objectifs et compétences travaillées	Déroulé de séance
<p><u>Séance 1 :</u> découverte du nouveau thème partie 1 - 45'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Découvrir, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - <u>Prononcer</u> correctement les mots - Oser s'exprimer devant un groupe ➔ CO, EO 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Découverte de l'album, du lexique des émotions et mémorisation - Jeux de flashcards pour favoriser l'écoute active : « mostrame – ponga en el orden correcto » - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement : « jeu du kim – mimica »
<p><u>Séance 2 :</u> découverte du nouveau thème partie 2 - 45'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Découvrir, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - <u>Prononcer</u> correctement les mots - Oser s'exprimer devant un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel salutation et présentation - Découverte de l'album, du lexique des émotions et mémorisation - Jeux de flashcards pour favoriser l'écoute active « mostrame – ponga en el orden correcto »

	<p>→ CO, EO</p>	<p>- Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement : « jeu du kim – mimica »</p>
<p>Séance 3 : Jeu du BINGO – 45'</p>	<p>- Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Découvrir la <u>structure syntaxique</u> « como te sientes ? me siento ... » - Oser s'exprimer devant un groupe → CO, EO</p>	<p>- Rituel salutation et présentation - Relecture de l'album et mémorisation - Jeu du BINGO pour favoriser l'écoute active - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement : « jeu du kim » - Introduction de la structure syntaxique « como te sientes ? me siento ... »</p>
<p>Séance 4 : Jeu du BERET – 45'</p>	<p>- Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Réviser la <u>structure syntaxique</u> « como te sientes ? me siento ... » - Découvrir l'<u>accord en genre o/a</u> - Travailler et coopérer dans une équipe → CO, EO, IO</p>	<p>- Rituel salutation et présentation - Révision de la structure syntaxique « como te sientes ? me siento ... » - Relecture de l'album et mémorisation - Jeu du bérêt pour favoriser l'écoute active - Jeux de flashcards pour favoriser le réinvestissement et l'interaction orale : « jeu como te sientes ? » - Introduction de l'accord en genre o/a</p>
<p>Séance 5 : Jeu de L'OIE – 45'</p>	<p>- Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Réviser l'<u>accord en genre o/a</u> - Oser s'exprimer devant un groupe → CO, EO, IO</p>	<p>- Rituel salutation et présentation - Révision de l'accord en genre o/a - Relecture de l'album et mémorisation - Jeu de l'oie pour favoriser le réinvestissement - « Jeu como te sientes ? » pour favoriser l'interaction orale (<u>évaluation sommative</u>) - Institutionnalisation avec la leçon</p>
<p>Séance 6 : Jeu des 7 FAMILLES – 45'</p>	<p>- Se présenter (âge, prénom...etc.) - <u>Ecouter et assimiler</u> des consignes - <u>Ecouter, mémoriser et réinvestir</u> le lexique des émotions - Revoir le lexique de la famille (vu dans une séquence précédente) - Oser s'exprimer devant un groupe → CO, EO, IO</p>	<p>- Rituel salutation et présentation - Relecture de l'album et mémorisation - Réactivation du vocabulaire famille avec jeu des flashcards : « mostrame – kim » - Jeu des 7 familles pour favoriser le réinvestissement et l'interaction orale</p>

Année universitaire 2020-2021

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

Titre du mémoire : En quoi l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu permet-il d'obtenir un enseignement plus efficace ?

Auteur : Chloé Brunel

Résumé :

Ce mémoire a été réalisé afin de mesurer en quoi l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeu permet un enseignement plus efficace.

Les apports théoriques ont démontré que le jeu est un support pédagogique efficient générateur de motivation et d'apprentissages. De par son aspect ludique, les élèves sont curieux, motivés et enclins à participer aux activités proposées. De plus, les situations variées proposées par le jeu permettent mémorisation, communication et apprentissage par la pratique, tout en laissant place à l'erreur. C'est grâce à tous ces paramètres que la place du jeu a évolué à l'école, permettant une reconnaissance progressive de sa pertinence en tant que support pédagogique.

L'expérimentation menée a été réalisée dans une classe de cycle 2 composée de 15 élèves. Elle avait pour objectif de faire acquérir un certain nombre de compétences langagières, syntaxiques, grammaticales et lexicales (les émotions) grâce au jeu. Les résultats récoltés indiquent que le jeu est facilitateur de motivation, de concentration et d'apprentissages lorsque celui-ci est utilisé à bon escient.

Mots clés : enseignement - langues étrangères – cycle 2 – jeu – efficacité – motivation – curiosité – espagnol – implication – adaptation

Abstract:

This dissertation has been made to measure how learning a foreign language through the games gives a more effective teaching.

Theoretical contributions have shown that the games are an efficient and pedagogical support that generate motivation and learning. Because of its playfulness, students are curious, motivated and inclined to participate in the proposed activities. Moreover, the varied situations offered by the games allow memorization, communication and learning by doing, while making room for error. It is thanks to all these parameters that the place of the games in schools has evolved, enabling a progressive recognition of their relevance as a teaching support.

The experiment was carried out in an elementary school class of 15 pupils. The purpose was to help pupils acquire a certain number of language, syntactic, grammatical and lexical skills through the games. The results show that the game facilitates motivation, concentration and learning when it is used wisely.

Keywords: teaching – foreign language – elementary school – game – plays – efficiency – motivation – curiosity – spanish – involvment – adjustment