



HAL
open science

En quoi une pédagogie ludique favorise-t-elle l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Rémy Lautem

► **To cite this version:**

Rémy Lautem. En quoi une pédagogie ludique favorise-t-elle l'apprentissage d'une langue étrangère ?
Education. 2022. dumas-03789872

HAL Id: dumas-03789872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03789872>

Submitted on 27 Sep 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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

LAUTEM Rémy

Site de formation : Arras

Section : 3

Directeur de mémoire : Mr Denis VIGNERON



**« En quoi une pédagogie ludique favorise-t-elle
l'apprentissage d'une langue étrangère ? »**



~ SOMMAIRE ~

INTRODUCTION	3
Genèse du mémoire	3
I- La pédagogie ludique en tant qu'outil d'apprentissage	5
I.A- Définition des termes du sujet	5
I.B- Qu'est-ce qu'une pédagogie ludique ?	6
I.C- Les « régions métaphoriques » du jeu	7
I.D- Quels usages peut-on faire du jeu dans l'enseignement ?	8
I.E- La perspective – ou approche – actionnelle	11
I.F- Les postures enseignantes	13
II- L'intégration du jeu en classe de langue	14
II.A- Exemples et « types » de jeux à appliquer en classe de langue	14
II.B- Les compétences associées aux activités ludiques	16
II.C- Les variables didactiques liées à la mise en place des jeux en classe	21
III- Étude de cas	24
III.A- Contexte global de la population étudiée	25
III.B- Application des jeux en classe	26
1. Situations d'expérimentation et supports réflexifs utilisés	26
2. Présentation des Tâches Finales de séquences	29
3. Déroulé détaillé des deux séances observées	32
III.C- Recueil des résultats	34
III.D- Analyse des données recueillies	37
1. Interprétation et bilan des résultats	37
2.Écueils liés aux études de cas	39
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	43
ANNEXES	45
REMERCIEMENTS	48
RÉSUMÉ / 4^{ème} DE COUVERTURE	49

Introduction

Genèse du mémoire :

J'ai toujours cru en l'importance des langues étrangères pour un individu. En tant que passionné d'anglais, j'ai, au fil de ma scolarité, appris à développer des moyens qui m'ont permis d'améliorer mon niveau – en plus des cours dispensés au collège, au lycée et à l'université. Livres, films, séries télévisées, jeux de société, jeux vidéos, conversations avec des amis vivant dans d'autres pays... tous les moyens sont bons pour nous permettre d'acquérir du vocabulaire et se perfectionner dans une langue. Car il s'agit d'un fait : **être capable de maîtriser plusieurs langues étrangères nous ouvre des portes et des perspectives d'avenir autant d'un point de vue personnel que professionnel.** Les voyages dans d'autres pays demeurent moins « pénibles », plus riches ; nous pouvons communiquer avec des personnes du monde entier, nos savoirs s'étendent sur d'autres cultures et coutumes, sur d'autres styles de vie, ce qui rend l'apprentissage beaucoup plus enrichissant.

En réfléchissant à un sujet de mémoire – et après avoir eu plusieurs idées, telles que les sources de motivation pour apprendre une langue étrangère ou les différentes postures enseignantes à adopter pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère –, j'ai décidé de porter ce dernier sur le « jeu », et plus particulièrement sur **la place qu'occupe une pédagogie ludique dans l'apprentissage des langues étrangères.** Cette idée de mémoire m'est venue après plusieurs réflexions sur les façons d'enseigner une langue étrangère à des jeunes élèves, sans qu'ils « subissent » cet apprentissage.

Il est vrai que lorsque nous sommes jeunes, il peut être difficile de comprendre pourquoi apprendre une autre langue, de trouver des raisons valables. Dans la plupart des cas, notre famille et nos amis parlent français. Nous communiquons dans une langue commune, alors pourquoi chercher plus ? C'est de cette façon que j'ai pensé à un moyen qui pourrait représenter une source de motivation permettant d'oublier le côté apprentissage et qui peut, ainsi, pousser les élèves à s'intéresser au sujet en question. **Le jeu est un outil à dimension universelle. Il en existe un nombre incalculable et sous toutes les formes imaginables.** S'appuyer sur une pédagogie ludique dont on connaît les bénéfices nous invite donc à réfléchir aux conditions de sa mise en œuvre, ainsi qu'aux bienfaits qu'elle apporte dans la classe, et c'est de cela que je vais parler dans la suite de ce mémoire.

Ainsi, à partir de cette notion de « jeu dans l'apprentissage des élèves », j'en suis venu à me demander **en quoi une pédagogie ludique favorise-t-elle l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Nous nous focaliserons en **première partie** sur l'aspect théorique du sujet. Je définirai ce qu'est une pédagogie ludique, expliquerai de quelle(s) façon(s) le jeu peut-être utilisé en classe de langues vivantes, pour ensuite recenser quelques avantages (**apports**) et inconvénients (**obstacles / dangers à éviter**) lorsqu'on a recours à une approche ludique.

En **deuxième partie**, centrée sur l'aspect pratique du sujet, je répertorierai différents « types » de jeux qui existent et qui seront à privilégier. J'expliquerai aussi le rôle de l'enseignant, sa posture qui permettra une mise en œuvre correcte des jeux en classe et qui respectera les facteurs permettant un apprentissage correct d'une notion, d'un savoir chez les élèves.

Enfin, en **troisième et dernière partie**, qui concerne l'étude de cas, je recueillerai à l'aide de différents outils tels que des questionnaires ou des grilles d'observation, des données me permettant de comparer plusieurs situations mises en place. J'analyserai les résultats obtenus afin de pouvoir valider ou réfuter l'hypothèse suivante : **avoir recours à une pédagogie ludique permet, par les interactions et l'intérêt porté par les élèves à l'égard de cette méthode d'enseignement, de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère.**

PARTIE I

~ La pédagogie ludique en tant qu'outil d'apprentissage ~

I.A- Définition des termes du sujet :

- **Pédagogie** : D'après le dictionnaire Larousse¹, une pédagogie reprend « *l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents.* » Elle représente ainsi une « méthode d'enseignement », une « pratique éducative dans un domaine déterminé » (comme par exemple les langues vivantes, les mathématiques ou même la musique). Le philosophe et pédagogue **Ferdinand BUISSON** indique, lui, qu'il s'agit d'une « science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale² ». Le mot est **formé** du grec [paidos] (« enfant ») et de [gogía] (« mener/conduire »), et représente donc l'action de « conduire les enfants », ici dans le but de les instruire, de les éduquer.

- **Ludique** : Du latin [ludus] (« jeu ») et du suffixe [-ique] (« qui est propre à »), le mot « ludique » relève principalement du jeu / concerne tout ce qui est relatif au jeu. D'après le dictionnaire en ligne « l'internaute³ », tout ce qui est ludique « *possède des caractéristiques du jeu* ». De ce fait, enseigner quelque chose de manière ludique aura toujours pour but d'être amusant, récréatif ou divertissant.

- **Favoriser** : Du latin [favor] et du suffixe [-iser]. Lorsqu'on favorise quelque chose (ici un apprentissage), on instaure des conditions qui permettent le succès de cette chose⁴. Il peut s'agir d'**une action** (nager avec des palmes favorise la vitesse de nage), **du développement d'une activité** (créer un site web favorise la communication d'une entreprise avec ses clients) ou, dans le cas de ce projet de mémoire, de **faciliter l'apprentissage d'une notion**.

- **Apprentissage** : Bien qu'il s'agisse là d'un terme très large, un apprentissage relève globalement d'une formation personnelle ou professionnelle afin d'acquérir un savoir, un savoir-faire ou une qualification particulière. Apprendre revient par ailleurs à s'initier, par l'expérience, à une activité ou une profession (Nous apprenons à être enseignants par des cours dispensés dans une école spécialisée, mais aussi en expérimentant nous-mêmes sur le terrain, lors de stages).

¹ Source : [Définitions : pédagogie - Dictionnaire de français Larousse](#)

² Source : [Pédagogie - Définition et Explications \(techno-science.net\)](#)

³ Source : [Ludique : Définition simple et facile du dictionnaire \(l'internaute.fr\)](#)

⁴ Source : [Définitions : favoriser - Dictionnaire de français Larousse](#)

I.B- Qu'est-ce qu'une pédagogie ludique ?

Comme indiqué précédemment, une pédagogie regroupe **l'ensemble des méthodes qui permettent d'éduquer les enfants et les adolescents**. Il en existe un grand nombre, mais j'ai choisi de me focaliser sur la **pédagogie du jeu**, aussi nommée « **pédagogie ludique** ». Celle-ci consiste à **intégrer des activités divertissantes et engageantes dans l'enseignement des élèves, tout en gardant son aspect pédagogique et ses objectifs d'apprentissage**. Ainsi, il ne s'agira pas de « jouer pour jouer ». Le plaisir, l'interaction et le développement de la créativité seront développés à travers divers processus. Chaque activité aura un but précis choisi par l'enseignant, qui fera en sorte d'expliquer à chaque fois à ses élèves les règles à suivre. D'après le site Internet [BienEnseigner](http://bienenseigner.com)⁵, « *le jeu révèle de nombreuses caractéristiques émotionnelles, sociales et cognitives, qui peuvent fortement encourager l'apprentissage. Parfois, ces fonctionnalités contribuent à rendre l'apprentissage amusant et agréable ; parfois, elles aident à ce qu'il se déroule de manière plus engageante et exploratoire* ». Ainsi, utiliser une pédagogie ludique au sein de sa classe permettra à l'enseignant de **garder ses élèves motivés, de rendre l'apprentissage plus facile, tout en favorisant les prises de parole et les interactions, et en stimulant le côté créatif, imaginaire de l'enfant**.

De plus, avec l'apparition en 2001 du **CECRL** (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), l'enseignement des langues a profondément évolué. **Ce plan permet à l'apprentissage d'une langue étrangère de prévaloir sur son initiation** en école primaire, comme cela pouvait être le cas à la fin du XX^{ème} siècle, mais aussi à induire **l'approche actionnelle** – sur laquelle nous reviendrons plus en détail dans cette partie. L'interaction entre apprenants et formateurs, mais aussi – et surtout – uniquement entre apprenants sera privilégiée, afin que les élèves deviennent acteurs de leur propre apprentissage. C'est ainsi par l'appropriation, la réflexion et l'interaction que ce même apprentissage se consolidera.

⁵ Source : [Apprendre par le jeu pédagogique : idées et astuces créatives \(bienenseigner.com\)](http://bienenseigner.com)

I.C- Les « régions métaphoriques » du jeu :

Selon **Gilles Brougère**, spécialiste du jeu, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris XIII et directeur de l'école doctorale ERASME, mais aussi **Haydée Silva**, professeure de didactique du FLE (Français Langue Étrangère) et traductrice-interprète en français-espagnol, il existe quatre « **régions métaphoriques** » permettant de définir et distinguer le « jeu »⁶ :

Il y a tout d'abord le « **matériel ludique** » et tout ce qui correspond aux supports permettant de jouer. Cela peut représenter des cartes, des objets de la vie quotidienne, mais aussi des documents audiovisuels, des textes et des images. En classe de langue, il est important d'alimenter la curiosité et l'envie des apprenants en variant les activités et, de ce fait, le matériel ludique.

Le jeu peut aussi être désigné de par des « **structures ludiques** », qui ne correspondent pas cette fois-ci au matériel, mais aux règles des jeux appliqués, le « comment » joue-t-on, quels mécanismes nous permettent la bonne réalisation du jeu.

Un troisième facteur entrant en compte dans la représentation du jeu peut aussi désigner le « **contexte ludique** », ce qui renvoie au cadre dans lequel s'inscrit le jeu proposé. Va-t-on jouer à des jeux que les apprenants connaissent déjà ? Des jeux inconnus, mais qui se rapprochent de jeux qu'ils connaissent ? Va-t-on utiliser des méthodes ludiques déjà acquises (découper, piocher des cartes, utiliser un vocabulaire déjà connu) ou des formes de jeu inédites ? Va-t-on, de ce fait, avoir recours à **la démarche spiralaire** ou non ?

Enfin, la quatrième région métaphorique permettant de désigner le jeu représente « **l'attitude ludique** », où le joueur doit être capable de prendre du recul quant à la situation fictive dans laquelle il est plongé. D'après Haydée Silva, il peut être difficile pour un jeune apprenant de distinguer le réel du fictif et d'avoir un comportement objectif. Ainsi, ce quatrième point, cette attitude ludique aura tendance à avoir un rôle moins important dans la mise en place d'une pédagogie ludique au sein d'une classe.

⁶ Source : [LES 4 RÉGIONS MÉTAPHORIQUES DE LA NOTION DE JEU by Maria Mercado \(prezi.com\)](#)

I.D- Quels usages peut-on faire du jeu dans l'enseignement ? (Les avantages & les inconvénients d'une pédagogie ludique) :

La pédagogie ludique ne sera pas la même en fonction du cycle où elle est appliquée. Orchestrée selon plusieurs facteurs bien définis, **elle doit tout de même répondre aux attentes des programmes du Bulletin Officiel**. Si certaines activités pourront être transposées aux trois cycles, comme le chant ou l'interprétation théâtrale, d'autres devront respecter des caractéristiques relatives au niveau dans lequel elles seront adoptées. Les objectifs d'apprentissage n'étant pas les mêmes, **l'enseignant devra s'assurer que les jeux utilisés dans sa classe gardent leur aspect pédagogique, et non uniquement leur aspect divertissant**.

Par exemple, si l'enseignant propose à ses élèves un « *Pictionary* » en classe de langues, il devra faire en sorte que les élèves ne se contentent pas simplement de prononcer le mot en question. Il pourra éventuellement demander à l'élève qui a trouvé le mot dessiné d'aller l'écrire au tableau. Ainsi, le jeu aura permis aux élèves de la classe d'améliorer non seulement leur vocabulaire, mais aussi leur expression orale et leur orthographe. Dans tous les cas, la création de jeux en classe nécessite une réflexion assez conséquente de la part de l'enseignant.

Adam John Simpson, auteur et enseignant d'anglais en Turquie, est spécialisé dans l'utilisation des jeux dans les classes de langue. Il affirme que *le jeu n'est pas assez présent dans les ouvrages didactiques, car il renvoie à une idée de distraction, en opposition à celle qui doit être présente en classe, à savoir celle de travail et de rigueur*⁷. Il oppose cette même idée en énonçant plusieurs avantages du jeu en classe de langue étrangère, mais aussi plusieurs facteurs dont doit tenir compte le jeu afin d'obtenir sa dimension pédagogique la plus qualitative possible :

Avantages / Apports de la pédagogie ludique :

Elle possède une dimension **ludique, divertissante et stimulante** pour les élèves. Il s'agit par ailleurs d'un moyen « facile » pour **inciter l'interaction et la communication entre élèves** en classe de langue. L'un des objets d'étude de ce mémoire étant de vérifier si l'interaction, bien qu'incitée, est belle et bien favorisée lorsqu'on a recours à une pédagogie ludique, ou si, au contraire, elle diminue entre les élèves et l'enseignant une fois le jeu mis en place. Elle encourage par ailleurs **la prise de parole** pour les élèves qui peuvent avoir tendance à rester en retrait.

⁷ Source : [Les jeux comme outils efficaces d'apprentissage des langues*](#) - Thot Cursus

La pédagogie ludique représente une **source de motivation**. L'aspect scolaire, parfois perçu comme ennuyeux par les élèves, est dissimulé sous les activités proposées par l'enseignant, bien que celles-ci gardent les mêmes objectifs, les mêmes intérêts pédagogiques. De ce fait, elle permet de rompre une certaine monotonie pouvant être présente dans d'autres disciplines plus magistrales.

De plus, **la pédagogie ludique peut être employée sous d'innombrables formes**, et donc proposée en fonction des intérêts personnels de l'enseignant ou des élèves. Chaque classe et chaque élève possèdera des intérêts particuliers, des jeux préférés, des supports avec lesquels il préférera travailler.

Enfin, **tous** les jeux peuvent être transposés à une pédagogie ludique. Par exemple, si l'enseignant propose à ses élèves un « *Tic-tac-toe* » (jeu de « Morpion ») en classe de langue, il pourra créer lui-même ses grilles en-dessous desquelles il placera une image ou un mot de vocabulaire appris en classe. Il devra cependant faire en sorte que les élèves ne se contentent pas de placer leur croix ou leur rond sur les éléments situés sous les cases. Il pourra leur demander d'indiquer à voix haute ce qu'ils représentent avant de placer leur croix ou leur rond. Ainsi, le jeu aura permis aux élèves d'améliorer non seulement leur expression orale, leur prononciation, mais aussi de travailler sur de la mémorisation de vocabulaire.

Limites / Dangers et facteurs à respecter :

L'enseignant devra toujours **veiller à ce que le jeu garde son aspect pédagogique** et ne devienne pas qu'un moyen de distraire ses élèves. Comme indiqué précédemment, la pédagogie ludique perdra son intérêt et son utilité dès l'instant où le jeu se retrouvera privé d'objectifs, de compétences langagières ou communicationnelles à atteindre.

Le professeur des écoles devra aussi prendre garde à ce que **l'objectif du jeu soit en accord avec la notion qu'il est actuellement en train d'enseigner** et qu'il ne s'égaré donc pas sur d'autres. Par exemple, s'il travaille sur une séquence portée sur le vocabulaire de la météo et des saisons, il lui serait inadéquat de proposer à ses élèves un jeu de Memory ou de Bingo sur les vêtements, les couleurs ou les parties du corps. Il pourrait bien entendu proposer à ses élèves une démarche spiralaire et avoir recours à un réinvestissement de notions acquises lors de séances précédentes, mais il ne lui faut pas perdre de vue **l'objectif principal** de l'activité élaborée.

Par ailleurs, en classe de langues, **l'enseignant devra faire attention à une multitude de facteurs avant de réfléchir aux activités qu'il mettra en œuvre.** Ces contraintes impliquent par exemple **la différenciation pédagogique**. En effet, en classe de langue et en général, le niveau des élèves peut s'avérer très hétérogène. Chaque apprenant possède des facilités et des difficultés qui le distinguent d'un autre, et c'est aussi le rôle de l'enseignant de savoir s'adapter afin d'aider ses élèves à progresser à leur niveau. En passant par la différenciation, le professeur des écoles peut choisir différents critères qui faciliteront ou compliqueront l'activité réalisée par l'élève. Plusieurs choix s'offriront alors à lui : l'enseignant peut par exemple donner la même activité à ses élèves, mais variera sa difficulté en fonction des compétences de chacun. De cette manière, les aides seront plus ou moins nombreuses, le temps accordé pour la réalisation du jeu plus ou moins long. L'enseignant peut aussi décider de donner une activité différente aux élèves les plus en difficulté ; une activité plus « facile », mais qui reprendra néanmoins les mêmes objectifs d'apprentissage. Ces éléments réflexifs seront abordés avec plus de minutie dans la seconde partie de ce mémoire, axée sur l'aspect pratique du sujet.

De la même façon, un autre facteur auquel il faudra bien réfléchir avant d'avoir recours à la pédagogie ludique avec ses élèves correspond aux modalités de travail, qui pourront elles aussi varier en fonction de l'activité proposée. Par groupes de deux ou de trois, en passant par un système de « compétition » en demi-classe ou en équipe, le but sera bien entendu de favoriser les interactions entre élèves, de les inciter à converser entre eux de la façon la plus authentique possible.

Les jeux proposés seront différents selon le nombre d'élèves présents dans la classe, mais aussi selon le temps imparti pour chaque séance. En effet, le professeur des écoles n'aura sans doute pas recours aux mêmes jeux s'il se situe en réseau d'éducation prioritaire, avec douze élèves à sa charge, ou s'il est affecté dans une classe de vingt-sept apprenants. De la même façon, une séance de vingt/vingt-cinq minutes et une séance de cinquante minutes ne permettra pas les mêmes activités et, de ce fait, ne travaillera pas les mêmes compétences langagières et interactionnelles. D'autres facteurs seront aussi à prendre en compte, tels que le niveau global des élèves par rapport aux pré-requis déjà acquis ou non avant d'entamer la séquence pédagogique.

I.E- La perspective – ou approche – actionnelle :

Pendant longtemps, le jeu a représenté un concept contraire à l'éthique du cadre scolaire français, où l'amusement n'avait pas sa place dans une salle de classe ; où les notions de plaisir et de travail étaient inextricablement opposées. C'est pourquoi il est dans l'intérêt de l'enseignant de ne pas faire jouer ses élèves dans l'unique but de les distraire. La pédagogie ludique met en avant non pas l'aspect ludique, mais l'aspect pédagogique des situations qui seront proposées aux élèves. Un objectif devra toujours être défini au préalable par l'enseignant afin de tirer l'acquisition d'une compétence une fois le jeu terminé. Cela pourra correspondre à des **compétences lexicales** (acquisition de vocabulaire, de tournures syntaxiques), des **compétences cognitives** (travailler la mémoire à court / moyen / long terme) mais aussi des **compétences motrices**. De ce fait, les jeux utilisés devront posséder des éléments bien définis, qui entreront dans le cadre d'une situation à la fois pédagogique et didactique.

Lorsque la question « *quels jeux pourriez-vous recommander pour leur efficacité ?* » a été posée à **Haydée Silva**⁸, celle-ci a répondu que « *le jeu le plus efficace est celui qui a été intégré avec succès dans la séquence, qu'il dépendra des objectifs visés et qui invitera l'apprenant-joueur à mobiliser l'ensemble de ses compétences générales et langagières dans la réalisation d'une tâche, tout en offrant une disposition d'esprit permettant une tolérance à l'erreur* ». De ce fait, impliquer l'élève en tant que joueur-acteur de ses apprentissages reviendrait à tolérer la **perspective actionnelle** comme un élément-phare de la pédagogie ludique.

Succédant à l'approche communicative, **la perspective actionnelle** – apparue à la fin des années 90' avec la création du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), considère l'élève comme acteur de ses apprentissages. À travers de multiples **composantes linguistiques** (lexique, phonétique, structures grammaticales, etc.), l'élève apprend désormais à **accomplir des tâches**, à effectuer des actions dans le but de parvenir à un résultat (le plus souvent donné par l'enseignant). En classe de langue, cela peut par exemple se traduire par une **Tâche Finale à réaliser à l'issue d'une séquence pédagogique**, mais aussi par une activité ludique au sein de laquelle l'élève, seul ou à plusieurs, réalise lui-même les actions exigées par le jeu et ses composantes. Dans l'ensemble, **l'action et l'interaction prennent le devant sur la communication**, qui ne représentera alors plus un objectif d'apprentissage, mais un simple outil, un moyen qui permettra la réalisation de l'action par l'élève.

⁸ Source : [Le jeu en classe de langues : Cinq questions à Haydée Silva \(cafepedagogique.net\)](http://cafepedagogique.net)

Il ne faut en effet surtout pas confondre les termes **communication** et **interaction**. Si le premier renvoie à **l'acte de partager une information de par le langage, des gestes ou divers supports entre un seul ou plusieurs récepteurs**, le deuxième implique forcément **une réciprocité d'action entre deux personnes**. Une femme qui lit un journal reçoit une information de l'auteur de l'article en question ; il peut donc s'agir d'une situation de communication unidirectionnelle, sans qu'aucun mot n'ait été prononcé ou que ces deux personnes n'aient interagi entre elles. En revanche, **l'interaction sera toujours bidirectionnelle**. Chaque individu affectera d'une manière ou d'une autre une deuxième personne par un mot ou un geste. En école primaire, **l'interaction sera au cœur des apprentissages des langues étrangères**, ce qui reprend ce que j'ai pu indiquer ci-dessus, où la communication ne représentera plus qu'**un outil permettant l'interaction et la réalisation d'une tâche**.

Monica Ribeiro Cunha, diplômée en Didactique du Français Langue Étrangère, reprend les propos de **Pierre Bange** et indique que deux aspects sont essentiels lorsqu'un élève apprend une nouvelle langue : **l'aspect interactionnel** de la communication, ainsi que **l'aspect cognitif**⁹. Elle met aussi en garde sur le fait que **le côté divertissant du jeu ne doit pas être l'unique motivation pour l'apprentissage**. Selon elle, l'interaction **enseignant-élève** doit être portée via une « **interaction de tutelle** », où le tuteur enseigne à l'apprenant par un procédé d'échanges verbaux (« *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* ») et non par via une méthode magistrale et rédactionnelle.

Toujours selon **Haydée Silva**, en accord avec **Céline Himber** (auteure et enseignante de FLE depuis plus de vingt ans), les jeux réalisés en classe ont pour objectif de travailler et développer **des compétences communicatives et langagières**¹⁰. Si l'accent est le plus généralement posé sur l'interaction orale (l'expression et l'écoute), la grande diversité des activités que l'enseignant peut proposer à ses élèves permet aussi de travailler, par exemple, des notions de lexique, de grammaire, de phonologie, ou tout simplement d'expression écrite (apprendre à correctement écrire un mot afin de pouvoir le mémoriser, le réinvestir dans les futures séances).

⁹ Source : [L'intérêt du jeu en classe de langue | art, langage, apprentissage \(hypotheses.org\)](http://www.hypotheses.org)

¹⁰ Source : [Le jeu en classe de langue » compétences \(lewebpedagogique.com\)](http://www.lewebpedagogique.com)

I.E- Les postures enseignantes :

Dominique Bucheton, professeure des Universités en sciences du langage et de l'éducation, a dirigé et publié plusieurs travaux relatifs aux gestes professionnels et aux « postures des enseignants », ainsi que celles des élèves (**Annexe 1 et Annexe 2**). Au cours de sa carrière, elle a identifié six postures enseignantes différentes, à appliquer selon plusieurs situations :

- | | |
|--|---|
| 1- La posture de contrôle. | 2- La posture de contre-étayage. |
| 3- La posture d'accompagnement. | 4- La posture d'enseignement. |
| 5- La posture de lâcher-prise. | 6 - La posture du magicien. |

Les deux dernières sont celles qui nous intéresseront le plus. La « **posture du lâcher-prise** » est établie selon un sentiment de confiance entre les élèves et l'enseignant, où celui-ci leur donne des responsabilités et les laisse en autonomie pour réaliser les jeux demandés. Elle reprend ainsi les principes de la **perspective actionnelle**, où l'élève, laissé en autonomie, est acteur de ses apprentissages. Elle comporte bien entendu des risques, axés sur la confiance entre l'enseignant et l'apprenant. En effet, si un élève est laissé en autonomie, l'enseignant doit continuer à porter un regard distant sur lui et vérifier qu'il effectue le jeu ou l'activité conformément à ce qui lui a été demandé.

La « **posture du magicien** », elle, est exploitée par des activités, des jeux qui permettent à l'enseignant de capter l'attention de ses élèves afin de leur faire acquérir des savoirs (qui, le plus souvent, ne sont pas explicites et seront à deviner par les élèves). Cette posture englobe ainsi la pédagogie ludique qui, comme indiqué dans cette première partie, revient à intégrer des activités avec des objectifs d'apprentissage dans l'enseignement des élèves.

De cette façon, en fonction des situations auxquelles l'enseignant sera confronté au sein de sa classe, telles que les activités qu'il proposera à ses élèves ou les postures que ces derniers adopteront, il pourra lui-même décider des postures enseignantes à adopter. Le but sera, bien entendu, de leur permettre l'apprentissage le plus riche et le plus authentique possible en favorisant, à travers ces postures, l'interaction entre apprenants.

Le jeu semble donc bel et bien une manière d'optimiser l'acquisition d'une connaissance, d'un savoir chez l'élève. Nous allons à présent nous focaliser sur **l'aspect pratique du sujet**, en établissant les jeux exploitables en classe de langues, en nous intéressant aux compétences associées à chacun d'entre eux, mais aussi en réfléchissant à leur condition de mise en place.

PARTIE II

~ L'intégration du jeu en classe de langue ~

II.A- Exemples et « types » de jeux à appliquer en classe de langue :

Le « jeu » est une notion très vaste qui existe depuis la nuit des temps. Au cours de l'Histoire, il a fait l'objet de nombreuses études, si bien qu'il n'ait jamais cessé d'être défini et catégorisé par les plus grands pédagogues et sociologues. Selon **Michel Boutin**, enseignant français et spécialiste des « jeux de pions », le regroupement des jeux en diverses catégories s'avère très complexe, tant par les nombreux paramètres des activités ludiques que par ceux correspondant aux joueurs¹¹ (leur nombre, leur âge, les informations dont ils disposent déjà pour jouer, etc.).

Nous connaissons bien entendu les jeux de stratégie, les jeux de chance, mais aussi les jeux vidéo et les jeux « physiques » dans lesquels entre un système de compétition. Catégoriser tous les jeux de manière exhaustive serait une tâche beaucoup trop complexe, autant pour nous que pour les professionnels. **Roger Caillois**, ancien sociologue et critique littéraire français, classe, lui, les jeux en quatre catégories¹² (**Annexe 3**) :

* Les jeux de « compétition », où la volonté de gagner prédomine entre les deux adversaires. Il peut aussi bien s'agir d'activités physiques telles qu'une course ou un match de football que des jeux centrés sur les compétences réflexives, comme les échecs ou les jeux de cartes.

* Les jeux de « hasard ». Cette catégorie ne prend en compte aucune capacité ou pseudo-capacité intellectuelle, réflexive ou physique du joueur. Ici, l'issue de la partie est uniquement régie par la chance. Cela englobe les jeux d'argent comme la loterie, les jeux de casinos ou les paris sportifs, mais aussi des jeux plus enfantins comme le « pile ou face » ou le jeu de carte « bataille ».

* Les jeux de « simulacre », où le « faire semblant » sont les maîtres mots des joueurs. On englobera ainsi les RPG (jeux de rôle) et les représentations théâtrales.

¹¹ Source : [Classification des jeux — Wikipédia \(wikipedia.org\)](#)

¹² Selon l'ouvrage « *Les jeux et les hommes* », de Roger Caillois (1958).

* Les jeux de « vertige » qui correspondent aux activités provoquant une forte sensation aux joueurs, comme les manèges dans les parcs d'attractions, les balançoires ou les jeux extrêmes (les sauts en parachute ou les sauts à l'élastique).

Bien que classés dans des catégories distinctes, certains jeux peuvent en reprendre plusieurs à la fois. Dans le « Poker », même si le hasard octroie au joueur des chances supplémentaires de gagner la partie, ce succès résulte aussi des stratégies qu'il mettra en œuvre pour tromper ses adversaires, ainsi que sa capacité à prendre du recul et à savoir quand « se coucher ». De la même façon, et si l'on suit cette réflexion, doit-on classer les jeux vidéos dans la catégorie de « compétition » ou de « simulacre » ? Tout dépendra des fondamentaux du jeu en question, mais aussi du nombre de joueurs. Dans tous les cas, il est évident que **le plaisir et le divertissement sont au cœur du ludique** et ce, peu importe la catégorie correspondant à l'activité jouée.

Il est, dès lors, important de savoir que tous les jeux ne sont pas applicables en classe de langue, et plus largement dans le cadre scolaire. Avoir recours aux « jeux de vertige » ne permettra aucun apport éducatif à l'élève, l'acquisition d'aucune notion pédagogique, si ce n'est, peut-être, celle de vaincre ou d'atténuer une peur. De la même façon, les jeux de hasard purs comme la loterie devront obligatoirement être transposés par l'enseignant de manière à ce que celui-ci établisse un objectif pédagogique concret lors de la préparation de sa séquence.

Comme indiqué en première partie, le jeu en classe de langue doit absolument posséder une dimension éducative, en plus de son côté divertissant. Une activité proposée par l'enseignant qui ne comprend aucun objectif à caractère linguistique, cognitif ou culturel n'aura ainsi pas sa place dans la séance pédagogique. **Elisabeth Farinha**, conseillère pédagogique en langues vivantes, n'établit non pas les jeux en diverses catégories (puisque beaucoup trop nombreux pour en faire un classement définitif et avéré), mais en deux types bien distincts¹³ :

* Les « **jeux pour apprendre** », utilisés au cours de la séquence pédagogique par l'enseignant, afin de favoriser l'acquisition, la mémorisation d'une notion. Celle-ci pourra être axée par exemple sur une composante phonétique, sur le vocabulaire d'un champ lexical ou sur un point de grammaire.

* Les « **jeux-projet** », souvent plus complexes pour les élèves et qui représenteront l'objectif correspondant à la **Tâche Finale** de la séquence pédagogique, où l'élève réinvestira à travers une activité, ce qu'il a vu, appris et mémorisé tout au long de la séquence grâce aux

¹³ Source : [Présentation PowerPoint \(ac-lyon.fr\)](http://www.ac-lyon.fr)

« jeux pour apprendre ». En effet, les différentes activités mises en place dans les séances de la séquence prépareront l'élève au mieux pour le « jeu-projet » final.

Bien entendu, tous les types de jeux pouvant être transposés à une pédagogie ludique seront à même d'entrer dans la confection d'une séance de langue en école primaire, du moment qu'ils favorisent l'interaction et / ou permettent l'acquisition d'un savoir chez l'élève. Ainsi, nous pourrions accepter **les jeux de rôle**, comme par exemple le « *Qui est-ce ?* » où l'élève se présentera à partir d'une carte d'identité, mais aussi le « *présentateur météo* » où, après avoir acquis le vocabulaire relatif au climat et aux saisons, mais aussi après avoir appris à poser les questions adéquates « *what's the weather in... ?* » ; « *Is it sunny/raining/snowing in... ?* », l'élève pourra présenter aux camarades de sa classe ou à son binôme la carte d'un pays de son choix et indiquer le temps qu'il fait dans les différentes villes, voire la température. Nous pourrions aussi incorporer **les jeux à règles** (comme les jeux de cartes et les jeux de société). Catégorie très vague, elle englobera par la même occasion **les jeux d'images** (Bingo, Memory), **les jeux de défi** (quizz, trivia, kahoot!), mais aussi **les jeux de stratégie** (Tic-tac-toe, jeux de plateaux, etc.).

II.B- Les compétences associées aux activités ludiques :

Comme nous avons pu le voir précédemment, le jeu, en plus de posséder une dimension ludique, permet de développer de multiples compétences présentes en classe de langue. Peu importe l'activité & ses composantes, ou l'objectif établi par l'enseignant, celle-ci devra répondre à des critères pédagogiques bien spécifiques permettant l'acquisition d'un savoir, la mémorisation d'une connaissance. La question sera donc de savoir, en tant qu'enseignant, quels seront les objectifs pédagogiques de nos séquences et, plus précisément, de nos séances ? Quelles compétences seront sollicitées ? Quelles activités langagières seront mobilisées ?

Haydée Silva distingue dans un article ces quatre composantes et met en garde les enseignants sur la mise en place d'une activité ludique avec leurs élèves¹⁴. Elle stipule en effet que pour qu'un jeu fonctionne en classe de langue, il est indispensable que le professeur ait :

* **Un objectif pédagogique bien défini.** Il correspondra à ce que les élèves devront être capables de faire au terme de la séquence. Découpés en trois sous-catégories, les objectifs peuvent correspondre à :

¹⁴ Source : [Le jeu en classe de langue » compétences \(lewebpedagogique.com\)](http://lewebpedagogique.com)

→ Des objectifs généraux (de fin de période, de fin d'année ou de fin de cycle).

→ Des objectifs intermédiaires (intégrés à la progression de l'enseignant dans sa confection de séquences, et qui permettra d'atteindre l'objectif général).

→ Des objectifs spécifiques (correspondant aux objectifs de la séance).

Le plus souvent exprimé par un verbe d'action, cet objectif sera généralement atteint par la sollicitation et le développement des...

* **Compétences générales.** Il est courant de confondre objectif et compétence chez les jeunes enseignants. Si le premier concerne une finalité de séquence, de période, d'année ou de cycle chez l'apprenant, les compétences générales seront les éléments mobilisés qui permettront d'atteindre cet objectif. Lorsqu'on parle d'objectif, on se placera le plus souvent au niveau de l'enseignant ; c'est lui qui décidera ce qu'il veut que les élèves sachent faire à la fin de ses séances ou, plus globalement, de sa séquence pédagogique. En revanche, lorsque nous parlons de compétences, on se placera au niveau de l'élève, de ce qu'il devra mobiliser au fil des séances (par exemple : comprendre les consignes et / ou connaître les règles des jeux proposés, prendre la parole devant ses camarades ou encore connaître les parties du corps (si la Tâche Finale est portée sur la confection d'un monstre à présenter au reste de la classe)).

La ou les compétences générales ne seront pas les seuls éléments mobilisés par les élèves pendant la séance. Interviendront aussi...

* **Les activités langagières de communication.** Écouter, comprendre, écrire, lire, interagir, communiquer verbalement ou non... ces nombreuses activités langagières permettront aux élèves la bonne réalisation de l'activité ludique proposée par l'enseignant. C'est en effet en mobilisant ces activités langagières que les élèves, entre eux, pourront discuter, expliquer les règles à ceux qui n'ont pas compris, écrire au tableau des mots de vocabulaire.

Enfin, le dernier point sur lequel l'enseignant devra faire attention lors de la confection d'une activité ludique au sein de sa classe correspond au :

* **But du jeu.** Haydée Silva souligne l'importance de ne pas confondre ce que l'enseignant veut que ses élèves devront être capables de faire au terme de l'activité ludique (l'objectif pédagogique) et ce que les élèves eux-mêmes se fixent comme but en jouant (qui revient le plus souvent à gagner la partie, sans avoir conscience des compétences générales et langagières mobilisées pour gagner).

Nous venons de le voir à l'instant, les compétences langagières sont donc fondamentales pour qu'un apprenant puisse répondre correctement aux consignes exigées par l'enseignant. D'après le CECRL, ces activités de communication peuvent être définies selon cinq modes :

1. **La compréhension orale.**
2. **La compréhension écrite.**
3. **L'expression orale.**
4. **L'expression écrite.**
5. **L'interaction orale.**

Nous comprenons alors que les communications langagières ne se feront pas uniquement par l'interaction entre élèves, mais aussi par l'écrit ou par l'écoute. Cependant, si l'on suit les exigences du CECRL et de **l'approche actionnelle**, où l'élève sera acteur de ses apprentissages et où l'action & l'interaction prendront le devant sur la communication, il sera fondamental pour l'enseignant d'intégrer de quoi permettre aux élèves d'améliorer leur compétence orale. De ce fait, on se focalisera principalement sur trois des cinq modes :

* La compréhension orale : il s'agira pour l'élève d'écouter l'enseignant, un autre élève ou encore un message délivré par un support à caractère éducatif (comme dans une vidéo sur ordinateur ou télévision). L'apprenant sera alors « **passif** » de l'action et aura pour but de comprendre les propos du ou des locuteurs. Le niveau de compréhension sera établi par l'enseignant, qui aura réfléchi et décidé en amont s'il veut que tel ou tel élève comprenne l'ensemble des propos ou uniquement quelques parties.

* L'expression orale : à l'inverse de la compréhension orale, ce mode permet à l'élève d'être « **actif** » de l'action. Ce sera à lui de s'exprimer à l'oral devant un ou plusieurs de ses camarades, par exemple en lisant un texte à haute voix ou un exposé travaillé pour la Tâche Finale de fin de séquence pédagogique.

* L'interaction orale : Ce mode permet de se distinguer des activités d'expression orale dans le sens où, comme expliqué précédemment, pour qu'il y ait une interaction, il doit forcément y avoir deux locuteurs ou plus impliqués dans la réalisation de l'action. De ce fait, ce mode enveloppe à la fois la compréhension orale **ET** l'expression orale, où l'apprenant variera entre plusieurs rôles, à savoir celui de locuteur, mais aussi d'auditeur. On intégrera alors des activités ludiques comme, par exemple, une conversation impliquant de poser des questions à son camarade et répondre à celles qu'il nous pose, ou encore un débat.

Une variante à cette activité pourra même être proposée afin d'élargir la compétence langagière à l'interaction : jouer au jeu de « l'amnésique ». L'élève tirera une carte sans la regarder et la placera sur son front. Il devra alors poser des questions pour deviner de quoi il s'agit, auxquelles les élèves ne répondront que par « yes » ou « no ».

2. « Spelling Bee »



→ Cette activité, qui consiste à épeler un mot, sera préférée en fin de cycle 3 et proposée sous forme de concours dans la classe. Par exemple, en fin d'année scolaire, l'enseignant peut créer une fiche récapitulative d'une cinquantaine de mots appris durant l'année, et les élèves devront à tour de rôle épeler le mot tiré au sort (« apple », « dog », « school », « pencil », « monster », « cloud », etc). Le gagnant peut remporter un prix et sera considéré comme le « Spelling Bee Champion » de la classe. Le jeu permettra de développer la capacité de mémorisation, tout en enrichissant l'élève d'un large vocabulaire réutilisable pour les prochaines années.

2. « Happy Family » (jeu des 7 familles).



→ Ce jeu pourra, lui, être proposé en tant que Tâche Finale de séquence. Les bienfaits de cette activité résident dans le fait que presque toutes les compétences langagières seront exploitées. La compréhension orale (écouter ses camarades poser les questions), l'expression orale (poser les questions pour demander une carte manquante), la compréhension écrite (observer l'image et / ou lire de qui il s'agit lorsqu'on tire dans la pioche), mais aussi l'interaction, où la réussite du jeu résidera dans la fluidité des actions réalisées par les élèves. Ils apprendront ainsi à exploiter le vocabulaire et les tournures syntaxiques & grammaticales acquis au fil des séances, mais aussi, en tant qu'aspect social, à s'écouter les uns les autres et à accepter la défaite pour ceux qui ne remporteront pas la partie. De la même façon, afin d'optimiser les attendus d'une Tâche Finale en classe de langue, les élèves pourront eux-mêmes créer leur jeu de 7 familles en fonction du thème qui sera étudié dans la séquence. S'il s'agit par exemple des pays anglophones, les élèves pourront créer la famille de l'Angleterre avec sa capitale, son drapeau, mais aussi un animal, un plat culinaire ou une célébrité caractéristique du pays.

Dans l'ensemble, je me suis inspiré d'activités et de jeux déjà connus, auxquels j'ai ajouté ceux trouvés sur des sites internet, tels qu' « Euro-Langues.org¹⁶ » ou un tableau récapitulatif de jeux possibles à faire en classe, fourni par mon enseignante de Master, Mme Élise Verstaevel (**disponible en Annexe 4**).

II.C- Les variables didactiques liées à la mise en place des jeux en classe :

Connaître les compétences associées aux différents jeux éducatifs ne suffira pas pour permettre une réalisation optimale de ces activités par les élèves. En effet, la mise en place d'un jeu en classe nécessite une réflexion et une préparation assez conséquentes de la part de l'enseignant, résultant de facteurs propres à l'organisation du jeu en tant qu'outil pédagogique. Diverses variables didactiques entreront ainsi dans la confection d'une séance :

* Les variables liées au temps et à sa gestion : Tous les jeux ne prendront pas la même quantité de temps. D'après le **Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020**, les langues vivantes occupent cinquante-quatre heures de la répartition annuelle des disciplines dans l'enseignement élémentaire, soit environ une heure trente par semaine pendant les trente-six semaines du calendrier scolaire. Ainsi, le problème de « combien de temps prendra l'activité proposée ? » se posera. Le jeu ne doit pas occuper l'intégralité du créneau de la séance, au risque de négliger inconsciemment le développement des compétences langagières travaillées dans les autres phases (de rituels, de rebrassage, d'institutionnalisation, d'exploitation ou de retour au français). En général, pour une séance d'environ quarante-cinq minutes, le jeu ne doit pas excéder les vingt-cinq minutes. Il sera pourtant facile pour les élèves de se perdre dans l'activité, de ne plus vouloir s'y détacher une fois lancés. De ce fait, des contraintes se feront ressentir pour l'enseignant quant à sa gestion de classe. La question ne sera donc pas uniquement de savoir « combien de temps accorder à son activité ? », mais aussi « à quel moment de la séance la proposer ? », au risque de manquer de temps pour les élèves si celle-ci est introduite trop tard.

* Les variables liées à l'espace : L'élément principal relatif à ce facteur concerne la disposition de la salle de classe, et plus particulièrement l'agencement du mobilier. En effet, si la plupart des classes optent pour un schéma traditionnel avec des tables alignées en rangées, il est essentiel de souligner l'improductivité qui résulterait si l'enseignant proposait une activité à ses

¹⁶ Source : [Top 10 des jeux d'apprentissage des langues pour la classe - Apprendre une langue étrangère - Apprendre une langue rapidement avec Euro-langues \(euro-langues.org\)](https://www.euro-langues.org/)

élèves installés de la sorte. Bien que présenté dans un cadre scolaire avec toutes les règles de vie de classe s'y rapportant, le jeu est utilisé pour que les élèves puissent discuter, s'exprimer, se poser des questions, parfois même se déplacer. Hors, avoir recours à une disposition « magistrale » de classe provoquerait plusieurs obstacles dans l'accomplissement de l'activité pour les élèves. Il sera donc plus judicieux pour l'enseignant de changer – du moins pour la séance de langue – sa disposition de classe et former soit des îlots, soit un « U » géant. Cet agencement permettra un meilleur déplacement de l'enseignant pour tourner dans les groupes, mais aussi un espace plus adéquat (dans le cas de la disposition en « U ») s'il s'agissait de jeux de rôles, d'interprétation théâtrale ou de débats exigeant une zone d'argumentation.

L'espace ne se limite cependant pas à la salle de classe. Si nécessaire, l'enseignant peut décider d'avoir recours au préau de l'établissement, voire à la cour de récréation, comme par exemple s'il organise une séance pluridisciplinaire mêlant à la fois l'EPS et l'anglais.

* Les variables liées au matériel : L'utilisation d'un matériel particulier est bien entendu à prendre en compte lorsque l'enseignant élabore sa séance et son activité ludique. Le matériel sera-t-il déjà présent dans la classe ou devra-t-il être créé au préalable ? Imprimé ? Acheté ? Va-t-il, dans une continuité pédagogique et d'objectif à atteindre, demander à ses élèves de le créer eux-mêmes ? Devra-t-il se déplacer dans une autre salle de classe, dans le cas où il aurait besoin d'un matériel numérique comme un ENI ou un ordinateur ? Toutes ces réflexions devront être soigneusement anticipées en amont, afin que l'enseignant ne manque d'aucune ressource nécessaire à la réalisation du jeu.

* Les variables liées aux choix des modalités de travail : Celles-ci reprennent quelques principes de l'agencement de classe. En effet, en fonction de l'activité présentée et des attendus de l'enseignant, les élèves pourront être regroupés différemment. Si celui-ci propose des jeux « basiques » de stratégies ou d'images, des binômes, trinômes ou groupes de plusieurs élèves seront privilégiés. En revanche, pour une activité de théâtralisation ou de rôle comme un débat, il sera plus judicieux de fonctionner par demi-classe. De la même façon, si l'enseignant souhaite, pour une institutionnalisation ou une explication de règles, s'inclure dans l'activité, il conviendra davantage de fonctionner en classe entière, où il sera alors le « maître du jeu ».

* Les variables liées au niveau des élèves : Comme indiqué en première partie de ce mémoire, il est important pour l'enseignant de prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe, le niveau propre à chacun de ses élèves afin de leur proposer une activité répondant au mieux à leurs besoins, à leurs capacités. **La différenciation pédagogique** entrera donc obligatoirement en compte dans l'élaboration de sa séance et la préparation de son activité. L'enseignant pourra décider de fonctionner par groupes homogènes, où il tournera davantage dans le groupe qu'il estime le plus en difficulté, ou par groupes hétérogènes, où il pourra par exemple décider de mettre en place un système de tutorat. Un élève plus en réussite pourra alors servir d'exemple, de référence en commençant le jeu, en aidant un autre dans sa démarche de réussite ou en lui expliquant lui-même les règles de l'activité.

De la même façon, il pourra aussi décider de faire jouer les élèves les plus en difficulté au même jeu que les autres, mais avec moins de restrictions ou plus d'aides extérieures, ou de les faire jouer à un jeu différent, plus à leur niveau, mais qui développera les mêmes compétences langagières afin d'atteindre l'objectif prédéfini. Par exemple, s'il choisit de travailler sur les parties du corps, l'enseignant pourra établir deux jeux, qui auront un objectif commun, mais un niveau de difficulté différent.

Ainsi, après avoir identifié les différents types de jeux et défini les compétences langagières et communicatives s'y rapportant, nous pouvons dès à présent nous concentrer sur notre étude de cas et notre interprétation concrète des résultats obtenus au sein d'une classe de cycle 3.

Partie III

~ Étude de cas ~

Les recherches théoriques et apports pratiques inscrits dans ce mémoire nous permettent de constater qu'une pédagogie ludique apporterait bel et bien des bienfaits dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour un individu. Afin d'accentuer cette véracité et proposer un axe de réponse plus précis, nous allons expérimenter l'utilisation du jeu au sein d'une classe en école élémentaire.

Cette troisième partie sera développée en quatre points. Le premier indiquera le contexte de la classe dans laquelle aura lieu l'expérimentation. Le second présentera les différents supports réflexifs utilisés pendant les phases d'observation, mais aussi les situations sur lesquelles nous nous focaliserons. Le troisième point nous permettra de synthétiser tout ce qui a pu être observé et recueilli après le recours à une pédagogie ludique dans les différentes situations, autant chez l'élève que chez l'enseignant. Enfin, en quatrième et dernière sous-partie, les données obtenues seront étudiées avec le plus d'objectivité possible, de sorte à ce que nous puissions dégager les principales limites pédagogiques et valider – ou réfuter – les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1. La pédagogie ludique représente une source de motivation pour les élèves.

Hypothèse 2. La pédagogie ludique rejoint l'approche actionnelle ; permet une interaction plus conséquente entre apprenants et atténue ainsi les interactions apprenant-tuteur.

Hypothèse 3. La pédagogie ludique, en dépit de ses vertus, impose à l'enseignant un travail plus conséquent et rigoureux dans la préparation de ses séquences pédagogiques.

Bien que la problématique de ce mémoire concerne l'apprentissage (au terme général) d'une langue étrangère par une approche ludique, **l'accent sera porté sur l'interaction**. L'objectif de cette expérimentation sera de mettre les élèves en situation où ils devront réaliser des tâches, passer par l'interaction pour répondre aux consignes de l'enseignant et jouer aux activités qui leur seront proposées.

III.A- Contexte global de la population étudiée :

Ayant obtenu mon Concours de Recrutement de Professeur des Écoles en fin de première année de Master, je me suis retrouvé cette année fonctionnaire stagiaire à l'école élémentaire Joliot Curie, à Harnes, dans la circonscription de Vendin-le-Vieil. J'ai été affecté dans une classe de cycle 3 (CM2) de dix-huit élèves. L'école est classée en **Réseau d'Éducation Prioritaire** et fait partie d'un Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (**PIAL**), dont l'établissement tête de réseau est le collège Victor Hugo, basé lui aussi à Harnes.

L'école possède dix classes pour un total de 161 élèves. La langue étrangère enseignée est l'anglais, bien qu'une intervenante d'allemand (enseignante du collège de la ville) vienne de temps en temps dans l'école pour faire découvrir sa discipline aux deux classes de CM2. Le but étant de les familiariser avec une deuxième langue avant leur entrée au collège à la prochaine rentrée.

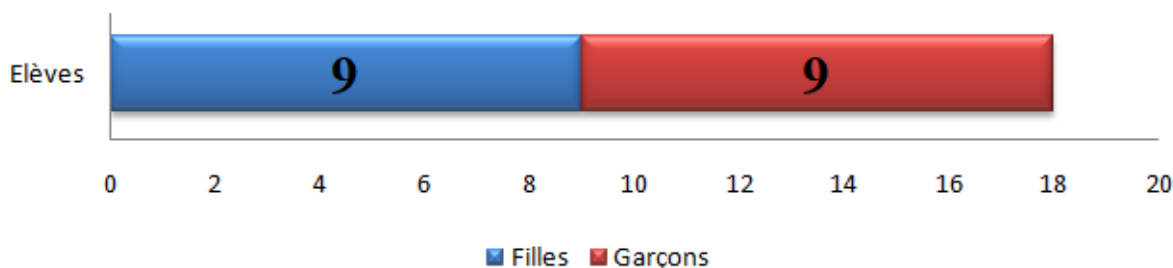
J'ai eu la chance de décharger un titulaire de l'école qui est Enseignant Maître Formateur de la circonscription et qui m'a laissé m'occuper de l'anglais pour cette année. De ce fait, j'ai enseigné la discipline deux fois par semaine, le lundi et le mardi après-midi, à raison d'une heure trente sur le plan hebdomadaire. La grande majorité des élèves de ma classe a commencé à apprendre l'anglais dès la moyenne section, en maternelle.

Pour cette expérimentation, les élèves seront classés par ordre alphabétique afin de simplifier l'analyse des différentes situations étudiées. Je vous propose ci-dessous un tableau synthétique de la classe dans laquelle auront lieu ces observations :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

TOTAL : 18 élèves

PROPORTION : 50% de garçons et 50% de filles.



D'un point de vue personnel, je pense qu'il est important de préciser qu'il s'agit d'une classe très hétérogène, avec trois – voire quatre – niveaux d'apprentissage différents. Ces écarts se traduisent autant par un manque de motivation et d'envie pour certains, que par de réelles lacunes disciplinaires et / ou troubles pathologiques pour d'autres.

Si nous avons vu que la différenciation pédagogique était primordiale dans la confection d'une séquence et dans l'application d'activités ludiques en classe de langue, il sera dès lors important de prendre ce facteur en compte lors des différentes phases d'observations.

III.B- Application des jeux en classe :

1. Situations d'expérimentation et supports réflexifs utilisés.

Afin de collecter le plus de données possibles et pouvoir observer les élèves sur un temps assez large, nous utiliserons plusieurs outils tels que la grille d'observation, mais aussi un formulaire distribué aux élèves en fin d'année pour recueillir leur point de vue sur ce qu'ils ont apprécié ou non pendant les séances d'anglais.

De façon volontaire, nous mettrons en œuvre une séance dépourvue de toute activité ludique, beaucoup plus magistrale, afin de pouvoir mettre en lumière les différences par rapport à une séance AVEC activité ludique. D'autres points seront particulièrement ciblés, comme ceux relevant de la motivation des élèves ou des interactions en classe entre apprenants et entre apprenant-tuteur. Deux études de cas présentées ci-dessous seront, de ce fait, menées :

1^{ère} étude de cas :

Il s'agira d'une observation de deux séances pédagogiques proposées à deux moments différents de l'année. La première aura lieu en fin de Période 2 (début-décembre) et contiendra une activité ludique. La deuxième sera mise en place en fin de Période 4 (fin mars) et sera dépourvue du moindre jeu (nous reviendrons un peu plus tard sur le déroulé détaillé de ces séances). Le but d'expérimenter l'utilisation du jeu en classe de langue à deux périodes de l'année est de permettre aux élèves de pouvoir pleinement se rendre compte de son intérêt dans leur apprentissage. En effet, depuis mon affectation dans cette classe, j'ai pris pour habitude de « jouer » avec mes élèves à chaque séance d'anglais. Arriver en avril, à l'approche de la dernière période de l'année, et réaliser une séance sans aucune activité ludique suffira peut-être à obtenir ce qui est attendu de cette expérimentation, à savoir des remarques des élèves, voire un taux différent en termes de participation et d'interactions entre apprenants.

L'outil de recueil de données pour cette première étude sera la grille d'observation. Celle-ci sera présentée de la sorte :

X	Séance avec activité ludique (06/12/2021)	Séance sans activité ludique (21/03/2022)
Nombre d'élèves participant aux interactions		
Nombre d'interactions entre apprenants-tuteur		
Nombre d'interactions entre apprenants uniquement		

Comme constaté, nous nous focaliserons ici sur trois critères :

1. Le nombre d'élèves prenant la parole en classe de façon volontaire, participant spontanément pour répondre aux questions de l'enseignant ou pour poser eux-mêmes une question.
2. Le nombre d'interactions entre l'élève et l'enseignant.
3. Le nombre d'interactions entre élèves, c'est-à-dire sans que l'enseignant n'intervienne dans ces échanges.

S'intéresser à cette différence d'interaction nous permettra de constater si oui ou non, avoir recours à une pédagogie ludique favorise les échanges entre apprenants au détriment de ceux entre apprenant-tuteur. Le premier point suffira, lui, à apporter un éclaircissement sur la motivation des élèves lorsque l'enseignant a recours à une activité ludique dans sa séance. En effet, si l'écart de participation entre une séance avec jeu et une séance sans jeu est conséquent, alors **l'hypothèse n°1** relatant de la motivation sera validée.

2^{ème} étude de cas :

Cette deuxième observation sera basée sur les réponses obtenues via un formulaire distribué aux élèves en fin d'année scolaire. Comme indiqué ci-dessus, j'ai pris pour habitude d'intégrer des activités ludiques dans mes séquences pédagogiques et ce, dès la rentrée de septembre. Avec les conseils de mes formateurs d'INSPE et de mes collègues, j'ai essayé de diversifier le plus possible les jeux proposés afin de pouvoir obtenir des réponses variées de mes élèves. Le formulaire en question est présenté ci-dessous :

PRÉNOM: _____

~ QUESTIONNAIRE ~

1. Quelle a été ta discipline préférée cette année ?

.....
.....

2. As-tu aimé les cours d'anglais ? Si oui, qu'as-tu aimé faire pendant ces séances ? Si non, qu'aurais-tu aimé faire à la place ?

.....
.....
.....
.....

3. Quels jeux as-tu préféré faire en anglais ? (tu peux en choisir plusieurs).

.....
.....
.....

4. Qu'as-tu appris en anglais depuis le début de l'année ?

.....
.....
.....
.....

Ces questions sont volontairement axées sur l'opinion des élèves quant à l'organisation des séances d'anglais. Même s'ils peuvent indiquer leur prénom en haut de la feuille, je préciserai qu'ils ne sont pas obligés de le noter et qu'ils ont le choix de garder l'anonymat afin de fournir les réponses les plus honnêtes possibles. En récoltant ces avis, nous pourrons dès lors nous faire une idée de ce que les élèves ont particulièrement apprécié et s'ils ont eu conscience de leurs apprentissages – alors informels – au fil de l'année.

2. Présentation des Tâches Finales de séquences.

En débutant l'année scolaire en septembre, j'avais pour objectif de réaliser une Tâche Finale avec mes élèves à chaque fin de période, avant les vacances, afin de pouvoir commencer le nouveau « thème » au retour de celles-ci. Bien que les deux premières se soient déroulées sans encombre, les fermetures de classes liées à la crise sanitaire ont provoqué une interruption de plus de trois semaines dans ma programmation et m'ont empêché de mettre en place la troisième. De ce fait, j'ai pu mener à bien quatre des cinq Tâches Finales que j'avais prévu au cours de l'année, présentées ci-dessous :

Période 1. « *Introduce yourself and your family to your classmate* »

→ En démarrant mon année en tant qu'enseignant de CM2, je pensais que les élèves allaient déjà avoir un certain bagage et des connaissances liées aux pré-requis des années précédentes. Seulement, j'ai été forcé de constater que le niveau était assez « bas » et, après une évaluation formative, j'ai décidé de revenir aux principes. Cette première séquence a ainsi porté sur la présentation de soi. Savoir indiquer son prénom, son âge, où on habite (dans quel pays et dans quelle ville), mais aussi ce qu'on aime faire (sports, hobbies, etc.).

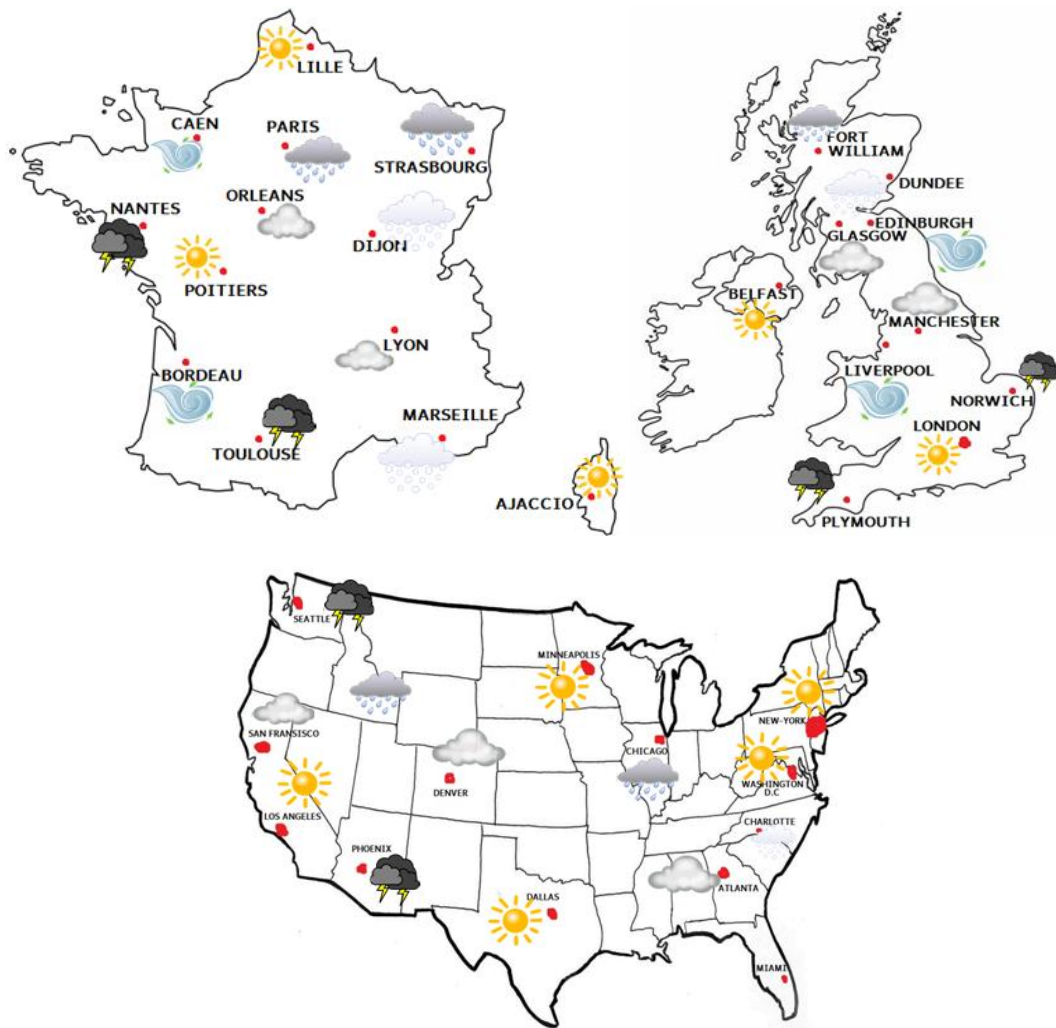
La Tâche Finale avait pour objectif de mettre l'élève en situation où il devait présenter son camarade et sa famille au reste de la classe. L'évaluation consistait en deux temps :

La première étape : les deux élèves, en binôme, se posent des questions sur leur famille et inscrivent les réponses sur la fiche d'identité de leur camarade. Ils ont appris les structures permettant de poser les questions, comme « *where do you live ?* » ; « *what do you like to do ?* » ; « *what is your father's name ?* » ; etc.

La deuxième étape : chaque élève passe au tableau pour présenter son camarade et sa famille. S'il oublie des éléments, ceux qui écoutent peuvent poser des questions et interagir avec le binôme.

Période 2. « *You are the new weather presenter of the school!* »

→ Pour cette Tâche Finale, les élèves devaient créer leur propre carte météo (du pays qu'ils voulaient, avec les conditions climatiques et températures qu'ils souhaitaient). Sous forme d'interprétation théâtrale, le présentateur météo devait répondre aux questions du reporter (« *what's the weather in London ?* » / « *Is it raining/sunny/windy in Manchester ?* » / etc.). Ils ont bien sûr pu s'entraîner dans les séances précédentes avec des cartes que j'avais moi-même fabriquées et ont appris le vocabulaire de la météo et des saisons au fil de la séquence. Voici un exemple de carte qu'ils ont réalisé et utilisé pour leur Tâche Finale :



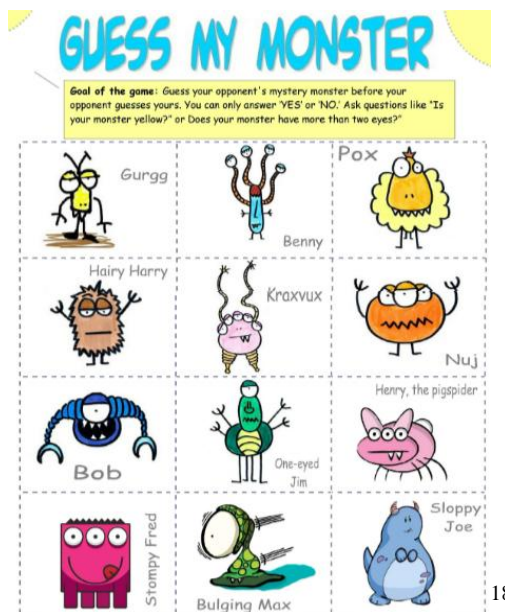
Période 4. « What is this strange monster? »

→ Cette séquence était portée sur la description corporelle, mais aussi sur les couleurs. Pour cette Tâche Finale, les élèves devaient laisser libre cours à leur imagination et créer leur propre monstre. Cette séquence a été liée avec les arts, où ils pouvaient ramener du matériel (feuille de papier, papier journal, rouleau de sopalin, etc.) afin de donner vie à leur créature. Une fois cela terminé, ils ont joué au jeu « Qui est-ce ? ». Alignés au tableau, chaque élève décrivait un monstre qu'il voyait aux autres camarades de la classe (« *my monster has one / two / three eyes / ears / etc.* ») et les autres devaient deviner de qui il s'agissait.

Pour inciter les interactions, dans la deuxième partie de l'évaluation, les rôles étaient inversés. Les élèves devaient poser des questions au maître du jeu pour deviner à quel monstre il pensait (« *does your monster have one / two / three legs / arms / etc. ?* » / « *Is your monster blue / yellow / pink / etc. ?* »). Voici un exemple de monstres avec lesquels les élèves ont pu s'entraîner (par binômes / trinômes ou en classe entière) avant de créer le leur :



17



18

Période 5. « Happy English-speaking countries! »

→ Cette dernière Tâche Finale me tenait à cœur, puisqu'il s'agit de celle que j'avais élaborée en première année de master pour mon oral de Mise en Situation Professionnelle du CRPE. Tout au long de la séquence, les élèves ont découvert et étudié des pays anglophones, ainsi que des éléments auxquels ils se réfèrent (le drapeau, la capitale, un animal emblématique, une personnalité et un monument célèbre). La séance introductive présente les pays anglophones qui seront étudiés et les suivantes reprennent un des éléments cités ci-dessus pour chaque pays (par exemple, la séance n°2 est portée sur le drapeau et la capitale des pays, la séance n°3 sur l'animal emblématique, la séance n°4 sur la personnalité et la séance n°5 sur un monument célèbre. Au fil de la séquence, les élèves choisissent un des pays présenté en première séance, puis confectionnent eux-mêmes les cartes des « familles ». L'objectif est d'arriver à la dernière séance avec plusieurs familles et de laisser les élèves jouer à « Happy Family ! » en autonomie, avec les cartes qu'ils ont créées.

L'interaction sera au cœur de cette activité puisque, par groupes, les élèves vont apprendre à se poser des questions, à se demander les cartes qu'ils souhaitent (par exemple : « *Zakariae, in the Australian family, I want the animal* ». L'élève devra écouter et savoir répondre en conséquence (par exemple, s'il ne possède pas la carte demandée par son adversaire en main, il devra dire « *pick a card* »).

¹⁷ Source : <https://www.pinterest.es/pin/403424079114039561/>

¹⁸ Source : <https://www.pinterest.fr/pin/525021269043128434/>

3. Déroulé détaillé des deux séances observées.

• La première séance analysée pour l'expérimentation a eu lieu le lundi 06 décembre 2021, en période 2. Le thème de cette séquence était porté sur les saisons & la météo et la Tâche Finale laissait les élèves prendre le rôle d'un présentateur météo. Cette séance possède plusieurs activités ludiques, dont une où les élèves sont laissés en autonomie. En voici le déroulé :

SEMAINE 12

Objectif : Connaître le vocabulaire lié à la météo et aux saisons (3/4)

LUNDI 06 décembre 2021

1. **RITUELS** → Date du jour au tableau + « *Mystery word of the day* » (**TEAM**) → **5 minutes.**

2. **RECYCLING** → Revoir ce qui a été vu les semaines précédentes (vocabulaire sur les saisons + sur la météo). Montrer sur l'ENI ou au tableau une nouvelle carte météo (après avoir travaillé sur une carte météo de la France et des États-Unis les semaines précédentes, passer sur une carte météo du Royaume-Uni) et demander à quelques élèves la météo qu'il fait avec les mêmes formules vues en classe : « *What's the weather in ... ?* » → **10 minutes.**

3. **TEACHING** → Demander aux élèves de sortir leur ardoise. L'enseignant pose une question « *where is it sunny ?* » sur l'une des trois cartes (France / UK / USA) et les élèves marquent le nom d'une ville où il fait du soleil. Le faire quelques fois pour s'assurer que tout le monde comprend. Suite à cela, laisser quelques élèves prendre la place de l'enseignant et le faire en classe entière → **10 minutes.**

4. **LEARNING** → À leur tour, les élèves vont devoir faire des phrases et indiquer les conditions climatiques des villes. Ecrire au tableau les phrases références (« *In [city], it's [weather condition]* » / « *what's the weather in [city] ?* »).

→ Faire des groupes de 2. Donner deux mini-cartes météo identiques à chaque élève et les laisser jouer ensemble en autonomie. L'un devra poser la question « *what's the weather in ... ?* » et l'autre devra répondre : « *In ..., it's cloudy/sunny/windy/snowy/rainy* » → **15 minutes.**

5. **RITUEL / RETOUR FRANÇAIS** → Voir ce qui a été vu en cours aujourd'hui. Demander si les élèves ont des questions ; les interroger sur les formules qui permettent de demander le temps qu'il fait + comment répondre. Leur demander en quoi ce qu'on a vu aujourd'hui leur servira pour la Tâche Finale de la prochaine séance → **5 minutes.**

Prolongement possible pour le jeu / Différenciation :

- Rester avec les deux binômes (élèves **3 & 11** + élèves **1 & 17**) pour les guider.

- Donner deux cartes-météo d'un pays pour les binômes les plus à l'aise. L'une est remplie, l'autre est vide. L'élève qui a la carte vide devra demander à celui ayant la carte remplie le temps qu'il fait dans les différentes villes. Avec les réponses de son camarade, il pourra reconstituer la carte météo. Une fois toutes les villes faites, les deux élèves doivent regarder s'ils possèdent la même carte-météo. Si c'est le cas, alors tout a bien été réalisé correctement.

• La deuxième séance analysée a eu lieu le lundi 21 mars 2022, en fin de période 4 (où la Tâche Finale, portée sur le vocabulaire du corps et des couleurs, faisait jouer les élèves au jeu « *Guess who ?* »). Cette séance a volontairement été dépourvue de toute activité ludique. Bien que j'aie repris un déroulé traditionnel (avec les cinq phases), la phase de Learning et la phase de Teaching ont été fusionnées de sorte à ce que tout l'apprentissage passe uniquement par les questions de l'enseignant. Le déroulé est présenté ci-dessous :

SEMAINE 23

Objectif : Consolider le vocabulaire lié aux parties du corps et aux couleurs (3/5)

LUNDI 21 mars 2022

1. **RITUELS** → Date du jour au tableau + Rituel météo + « *Mystery word of the day* » (**GLASSES**) → **5 minutes**.
2. **RECYCLING** → Revoir tout ce qui a été vu les semaines précédentes sur les couleurs et les parties du corps (Jeu du « *my monster is + [color]* » & jeu du « *my monster has + [number] + [body part]* ») → **10/15 minutes**.
3. **TEACHING & LEARNING** → Afficher les images des monstres avec leurs particularités sur l'ENI (trois bras, quatre yeux, une seule jambe, etc.), puis les décrire. Reprendre le vocabulaire sur les couleurs et les parties du corps déjà donné les semaines précédentes et le réécrire au fur et à mesure au tableau en demandant aux élèves ce que tel mot veut dire en français. Ensuite, prendre plusieurs objets de la classe et demander aux élèves de quel couleur il est (« *what color is this pen / book / chair / chalk / etc. ?* »). Insister sur les différences avec le « light/dark » → **10/15 minutes**.
4. **RITUEL / RETOUR FRANÇAIS** → Voir ce qui a été vu en cours aujourd'hui. Demander si les élèves ont des questions ; les interroger sur les formules qui permettent de décrire quelqu'un + comment demander si tel monstre possède telle partie du corps ou si tel monstre est de telle couleur (« *Is your monster + [color] ?* » / « *Does your monster have + [number] + [body part] ?* »). Leur demander en quoi ce qu'on a vu aujourd'hui leur servira pour la Tâche Finale de la dernière séance → **5 minutes**.

Remarque : Le jeu en phase de Recycling n'est basé que sur un système de questions/réponses dirigé par l'enseignant. Il en est de même pour celui où les élèves doivent trouver le nom de la couleur correspondant à l'objet désigné (phase n°3). De ce fait, pour cette séance, bien que les élèves soient considérés comme des auditeurs « actifs » de l'action (puisque'ils écoutent l'enseignant et répondent à ses questions ; interagissent avec), ils n'ont pas le rôle de « maître du jeu » et n'engagent aucune interaction avec leurs camarades de classe. Les mêmes questions sont posées – volontairement – à répétition, pendant une dizaine de minutes.

III.C - Recueil des résultats :

Après la réalisation de ces deux séances, nous avons pu recueillir toutes les données que nous souhaitons dans notre grille d'observation. Voici les résultats liés à la première étude de cas :

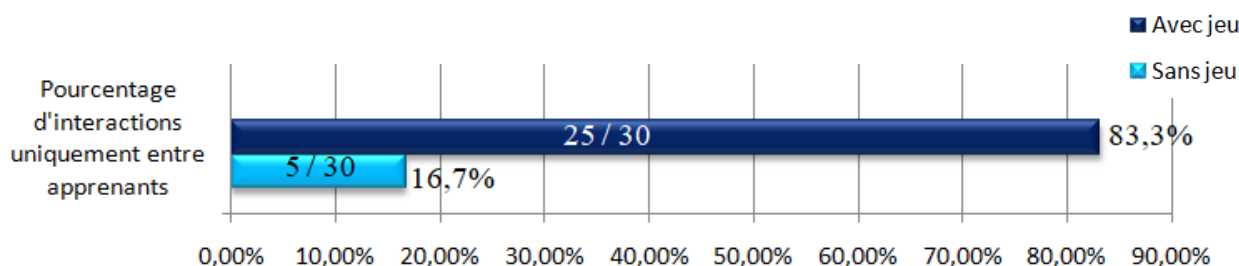
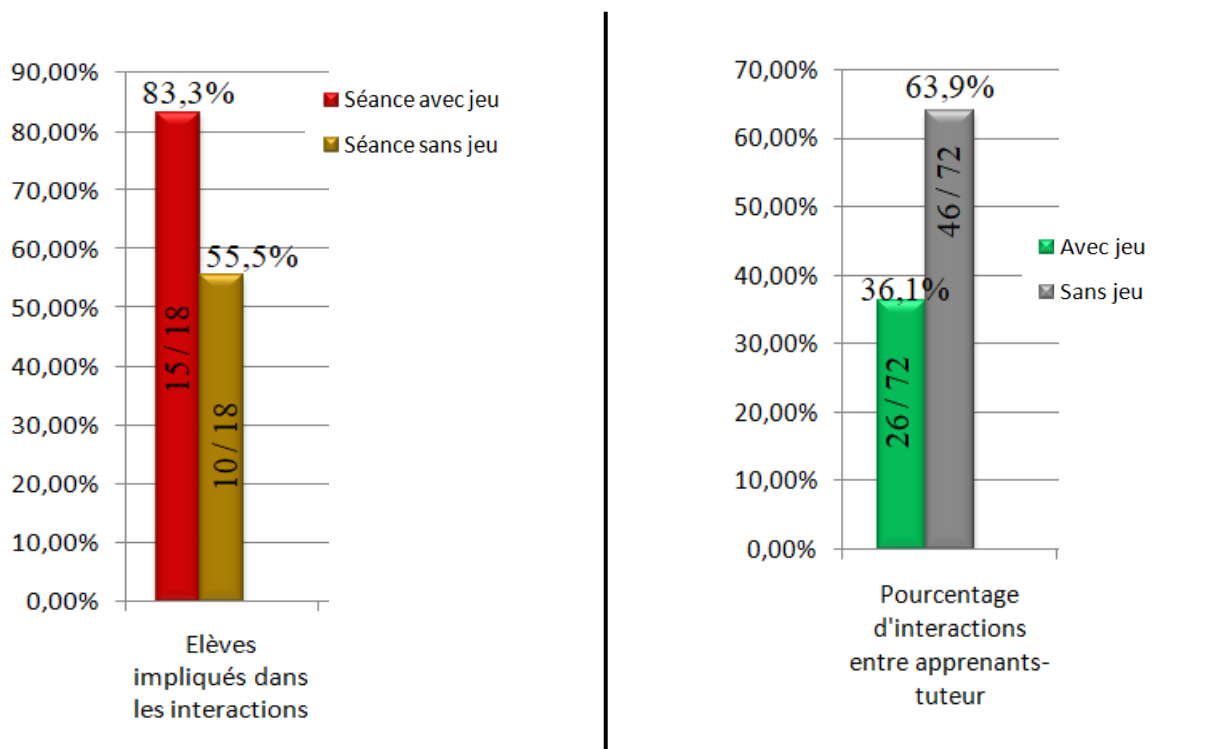
	Séance avec activité ludique (06/12/2021)	Séance sans activité ludique (21/03/2022)
Nombre d'élèves participant aux interactions	2 - 3 - 4 - 5 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 18 (15/18 élèves)	3 - 4 - 8 - 9 - 10 - 12 - 14 - 15 - 16 - 18 (10/18 élèves)
Nombre d'interactions entre apprenants-tuteur	18 - 4 - 10 - 16 - 15 - 8 - 12 - 9 - 12 - 2 - 11 - 11 - 3 - 11 - 18 - 13 - 16 - 15 - 14 - 5 - 14 - 3 - 7 - 18 - 12 - 16 (26 interactions)	3 - 15 - 12 - 16 - 4 - 4 - 4 - 18 - 9 - 10 - 4 - 12 - 15 - 16 - 15 - 10 - 8 - 3 - 18 - 4 - 16 - 15 - 15 - 18 - 3 - 4 - 10 - 10 - 18 - 12 - 14 - 9 - 3 - 18 - 16 - 3 - 15 - 14 - 16 - 12 - 14 - 18 - 16 - 16 - 9 - 14 (46 interactions)
Nombre d'interactions entre apprenants uniquement	25	5

Le « nombre d'interaction entre apprenants-tuteur » est défini par les fois où les élèves répondent aux questions de l'enseignant, mais aussi les fois où eux-mêmes posent des questions (comme pour demander la traduction d'un mot). Cela implique que l'échange se fait presque toujours dans le même sens, à savoir de l'enseignant vers l'élève, et rarement l'inverse.

Le « nombre d'interaction entre apprenants uniquement » est quant à lui défini selon plusieurs critères :

- Les échanges et interactions entre élèves pendant les activités ludiques.
- Les fois où un élève reprend un autre sur une erreur de syntaxe, de vocabulaire ou de langue.
- Les fois où un élève explique les règles du jeu à son binôme ou à un autre camarade.

Pour faciliter l'analyse et dégager les chiffres les plus importants, nous synthétiserons ce tableau de cette façon :



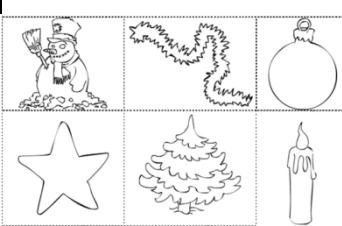



Voici ensuite les résultats obtenus quant au formulaire distribué aux élèves pour la deuxième étude de cas :

Nombre d'élèves ayant choisi l'anglais en tant que discipline préférée : trois élèves sur dix-huit ont indiqué que l'anglais correspondait à leur matière favorite cette année. Bien que cette question ne semble pas avoir de rapport particulier avec le sujet de ce mémoire, il peut-être intéressant de s'interroger aux autres réponses des élèves. En effet, si l'on regarde bien, huit élèves sur dix-huit ont déclaré préférer l'EPS et deux élèves ont indiqué préférer les arts. Ces deux disciplines correspondent à des moments beaucoup moins « magistraux » au sein de l'école. Tous les cours d'EPS se font dans la cour de récréation le lundi après-midi et le vendredi dans un gymnase de la ville. Quant à l'art, cela correspond toujours à des phases autonomes, où

ils dessinent, peignent, font aller leur imagination pour construire quelque chose en lien avec le sujet. Ainsi, si l'on prend ces résultats, en regroupant anglais, EPS et Arts, treize élèves sur dix-huit (72,2%) préfèrent une discipline en-dehors du français et des mathématiques, qui occupent la moitié – voire plus – de leur emploi du temps hebdomadaire et qui correspondent à des moments scolaires plus « traditionnels », où le professeur occupe une « posture d'enseignement » (cf. **postures enseignantes de Dominique Bucheton en annexe n°2**).

Nombre d'élèves ayant indiqué qu'ils préféreraient faire des jeux pendant les séances d'anglais : quatorze élèves sur dix-huit ont placé le mot « jeu » ou un exemple de jeu dans les éléments qu'ils avaient préféré faire cette année en anglais. Cela reprend environ 77,8% de l'effectif total. Parmi les quatre élèves n'ayant pas parlé des jeux, un n'a pas répondu à la question, deux ont indiqué qu'ils auraient préféré faire des cours d'espagnol à la place, et un dernier a répondu « ça dépend », ce qui ne nous permet pas de l'inclure dans une quelconque catégorie...

Répartition des jeux préférés des élèves selon les types :

BINGO-LOTO	MÉTÉO	« GUESS MY MONSTER »	MEMORY
			
<p>III III III 13</p>	<p>II 2</p>	<p>III III 8</p>	<p>III 3</p>

Nombre d'élèves ayant conscience de ce qu'ils ont appris depuis le début de l'année en anglais : dix-sept élèves sur dix-huit ont donné au moins deux exemples ou plus de ce qu'ils ont appris pendant cette année scolaire en anglais. Quelques exemples de formulaire d'élèves sont placés à la fin de ce Mémoire, dans la partie dédiée, en **annexe 5**. Dans l'ensemble, les éléments qui reviennent le plus concernent le vocabulaire des vêtements et des parties du corps, mais aussi la façon à savoir se présenter et annoncer la météo.

III.D- Analyse des données recueillies :

1. Interprétation et bilan des résultats.

Nous constatons que pour chaque graphique observé, un élément se distingue d'un autre. Ainsi, lorsque l'enseignant a recours à une activité ludique, **83,3%** des élèves (15/18) s'impliquent spontanément, contre **55,5%** (10/18) pour une séance sans jeu. Contrairement aux fois habituelles où j'essaie de faire participer le plus de monde possible – y compris en interrogeant ceux ne levant pas la main –, cette étude est menée uniquement sur les élèves désirant participer. Nous pouvons dès lors affirmer qu'une séance intégrant un jeu incite, donne envie à davantage d'élèves de s'impliquer dans les échanges et les activités. Il est dès lors intéressant de réfléchir aux raisons qui poussent les « absents » pour une activité sans jeu à vouloir s'investir et prendre la parole lorsque l'enseignant a recours à une pédagogie ludique. Comme nous avons pu l'indiquer dans nos recherches, l'aspect magistral et « ennuyeux » pour les élèves semble disparaître. Le schéma traditionnel du professeur qui enseigne un savoir aux élèves via un apprentissage formel se change en apprenants réalisant une multitude de tâches via l'activité qui subissent un apprentissage informel. L'engouement est plus facilement discernable, puisque presque tous les élèves se prennent au jeu.

De plus, en prenant en compte les réponses du questionnaire (étude de cas n°2), une grande majorité d'élèves a conscience de ses apprentissages en jouant (dix-sept élèves sur dix-huit, soit **94,4%**). Cette observation est d'ailleurs accentuée dans le fait où, lors de la phase du retour au français, lorsque l'enseignant pose les questions « *qu'avez-vous appris aujourd'hui ?* » et « *en quoi ce que vous avez appris aujourd'hui vous servira pour votre Tâche Finale ?* », tous les élèves interrogés savent répondre, dégager les compétences essentielles travaillées qui seront réinvesties pour l'évaluation sommative. De la même façon, le résultat (15/18) se traduit aussi par le fait de faire jouer tous les élèves. Les trois restants correspondent à ceux qui s'étaient mis en tête de ne pas vouloir jouer. Élèves assez turbulents et aux lacunes disciplinaires importantes, ils ne cherchaient pas à réaliser l'activité avec leur binôme (formé de façon hétérogène). J'ai donc fini par les regrouper ensemble et à les prendre en charge pendant que je laissais les autres groupes en totale autonomie, optant donc pour une posture de lâcher-prise (cf. postures enseignantes de Dominique Bucheton). Point positif, le fait que cinq élèves de plus participent spontanément lorsqu'un jeu est intégré dans la séance permet aussi de faciliter leurs apprentissages, contrairement aux fois où ils restent en retrait et attendant patiemment que la séance se termine. Ils deviennent alors « actifs » de l'action et acteurs de leurs apprentissages.

Ainsi, l'hypothèse n°1 de notre expérimentation stipulant qu'une pédagogie ludique représente une source de motivation pour les élèves semble se valider, autant par les résultats de nos supports réflexifs que par le ressenti général de la classe une fois le jeu lancé. Beaucoup ont d'ailleurs indiqué via le formulaire que « faire des jeux » en classe d'anglais était ce qu'ils préféraient dans la séance (quatorze élèves sur dix-huit, soit **77,8%**). Une activité avait même été intégrée dans l'année (« bingo » axé sur le vocabulaire de Noël) où les élèves reprenaient leurs grilles et jouaient en-dehors de la salle de classe, en récréation ou en temps libre.

Pour ce qui est du pourcentage d'interactions entre élèves-apprenants et entre apprenants uniquement, plusieurs explications sont à soumettre. Uniquement **36,1%** des interactions entre apprenants-tuteur sont relevées dans une séance avec jeu, contre **63,9%** pour une séance sans jeu. Cela s'explique notamment dans le fait que l'enseignant garde son rôle de formateur « classique » pendant une durée beaucoup plus longue. Les échanges n'allant que dans un sens (enseignant vers apprenants) sont donc plus nombreux. Le cadre magistral traditionnel s'applique davantage, où les élèves lèvent la main pour répondre aux questions du professeur. En effet, une fois le jeu lancé, l'enseignant a pour objectif de prendre le maximum de retrait possible afin de laisser les élèves en autonomie et d'intervenir qu'en cas d'extrême nécessité (problème de compréhension des règles du jeu, désaccord dans le groupe, recadrer les élèves turbulents ou rétablir un niveau sonore tolérant), ce qui explique le fait qu'il y ait beaucoup plus d'interactions entre apprenants-tuteur lors d'une séance sans activités ludiques. Ainsi, la logique des choses fait que le pourcentage d'interaction uniquement entre apprenants soit beaucoup plus élevé dans une séance avec jeu (**83,3%**) que dans une séance sans jeu (**16,7%**). Les résultats sont donc conformes aux attentes et valident l'hypothèse n°2 de notre expérimentation : la pédagogie ludique rejoint l'approche actionnelle et favorise nettement les interactions entre apprenants.

2. Écueils liés aux études de cas.

Nous avons constaté en première partie qu'avoir recours à une pédagogie ludique présente plusieurs limites, plusieurs contraintes qui imposent à l'enseignant une organisation beaucoup plus minutieuse. Ainsi, les éléments de cette sous-partie tendront à être davantage subjectifs.

Travailler sur ces deux séances m'a permis de réaliser que l'organisation est très différente selon la méthode choisie (avec ou sans intégration de jeux). En effet, mes constats reprennent à la fois les limites obtenues en première partie et les variables didactiques recherchées en partie pratique. Créer une séance pédagogique en intégrant une ou plusieurs activités ludiques impute à l'enseignant une préparation plus conséquente. La gestion du temps dans la première séance de l'étude de cas (du 06 décembre 2021) a été assez ardue contrairement à celle où je ne faisais que poser des questions aux élèves en attendant leurs réponses. Il était en effet compliqué de faire arrêter les élèves une fois qu'ils étaient plongés dans le jeu. Revenir à un calme décent, ranger le matériel et passer à la séance de la discipline suivante s'est avéré plus compliqué que la séance du 21 mars 2022. De plus, toujours axé sur la gestion de temps, j'ai eu tendance à oublier de prendre en compte les phases où il fallait expliquer les règles, distribuer le matériel, les faire ranger, ce qui fait que ma séance initialement prévue quarante-cinq minutes a duré presque une heure.

Le jeu éducatif utilisé en classe de langue est un outil qui permet de faire acquérir des savoirs de façon informelle, mais j'ai pu constater dans mes observations que les élèves, une fois entre eux, avaient le réflexe de toujours revenir au français lorsqu'ils oubliaient comment tourner leurs phrases. Demander à un élève « T'as quelle température à Londres ? » / « T'as du soleil à New-York ? » n'apportait, de ce fait, aucun savoir et ne permettait aucun développement de langue. Devoir jongler entre neuf binômes et s'assurer que tous respectent les consignes était donc assez compliqué, même si des rappels étaient souvent fournis à voix haute et écrits au tableau.

Il est aussi important de souligner que les résultats obtenus n'auraient peut-être pas été les mêmes si l'activité proposée avait été différente. Poser des questions à son camarade pour demander la condition climatique d'une ville, répondre à celles que l'on nous pose et / ou remplir la carte météo vide au fur et à mesure pour avoir la même que son binôme reprend une multitude d'actions et, de ce fait, implique beaucoup d'interactions. Celles-ci auraient sûrement été différentes et auraient modifié les résultats si un jeu ne nécessitant pas beaucoup d'interaction entre apprenants avait été donné, comme par exemple le « Bingo » ou « Tic Tac Toe ».

Ce constat lié aux obstacles rencontrés nous permet ainsi de valider la troisième hypothèse de notre expérimentation, à savoir : « La pédagogie ludique, en dépit de ses vertus, impose à l'enseignant un travail plus conséquent et rigoureux dans la préparation de ses séquences pédagogiques. »

Nous devons aussi garder en tête que la population étudiée pour notre expérimentation représente un échantillon assez faible. Se baser sur dix-huit élèves nous oblige à atténuer nos affirmations, bien qu'il ne fasse tout de même pas les négliger ou les décrédibiliser. En tant qu'enseignant, il est facile de constater qu'avoir recours à une pédagogie ludique est une bonne chose, autant pour soi-même que pour les élèves. Si ceux-ci participent davantage, oublient le côté scolaire qu'ils peuvent qualifier de pénible et deviennent acteurs de leurs apprentissages, le professeur peut profiter de cette occasion de jeu pour prendre du retrait et évaluer ses élèves de façon formative plus facilement. Il peut aussi saisir cette opportunité pour se concentrer sur les élèves les plus en difficulté pendant qu'il laisse les autres travailler en autonomie.

Conclusion

Nos recherches effectuées dans ce mémoire portaient sur le recours à une pédagogie ludique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en école primaire. S'informer, interpréter mais aussi expérimenter l'utilisation du jeu en classe de langue nous a permis de valider nos hypothèses liées à la problématique. Ainsi, intégrer des activités ludiques permet, par les interactions et l'intérêt porté par les élèves à l'égard de cette méthode d'enseignement, de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons tout d'abord constaté une motivation plus importante chez les élèves. Délaisser l'aspect magistral et le cadre scolaire le temps d'une séance pour jouer tout en apprenant a tendance à les intéresser davantage et à les faire s'impliquer avec plus de rigueur. Le côté informel de l'apprentissage prévaut ainsi sur des séances traditionnelles, où les élèves acquièrent un savoir selon un apprentissage en situation formelle fourni par l'enseignant.

Nous avons aussi levé la question des interactions entre apprenants-tuteur et celles entre apprenants. En effet, un jeu mis en place en classe de langue favorise nettement les interactions entre élèves, mais aussi – et surtout – rend ces dernières beaucoup plus authentiques. L'enseignant se met volontairement en retrait et leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages. Ils gagnent ainsi en autonomie, en relation sociale et en confiance en soi.

Le jeu représente bel et bien un outil à dimension universelle. Il peut être transposé pédagogiquement afin de permettre à ses joueurs d'apprendre tout en s'amusant. Bon nombre de spécialistes s'interrogent encore sur l'utilisation du jeu dans le cadre scolaire. Là où certains tendent à affirmer que le côté ludique prend le pas sur le côté pédagogique, d'autres, comme Gilles Brougère ou Haydée Silva, le considèrent comme un élément essentiel à l'enseignement. Les modalités de travail étant variées, il sera primordial pour le professeur de prendre du recul et réfléchir aux obstacles possibles lors de la confection d'une séquence intégrant des activités.

L'Éducation Nationale souhaite aujourd'hui que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. La publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et la préconisation de l'approche actionnelle nous permettent de mettre en parallèle les bienfaits de la pédagogie ludique dans l'enseignement, où l'élève, en plus d'être acteur de ses apprentissages via une réalisation de tâches, développe des compétences langagières nécessaires à la communication et l'interaction. Celles-ci ne le guideront pas uniquement dans le cadre scolaire, mais pour le restant de sa vie. En tant qu'enseignant, il est de notre devoir d'encourager cela.

Écrire ce Mémoire, et surtout mettre en application l'expérimentation en lien avec la problématique, m'a permis de prendre du recul sur ma pratique en classe, de la juger en toute objectivité. Cela m'a aussi mené à chercher en profondeur des articles et avis de professionnels liés à la pédagogie du jeu afin de pouvoir m'améliorer et proposer des séances plus adaptées à mes élèves.

En effet, notre mission en tant que Professeur des Écoles consiste à garantir la réussite éducative d'un élève à travers un climat de classe bienveillant et diverses pédagogies. Si utiliser le jeu permet de favoriser cette réussite ; si cela accroît la motivation d'un élève, provoque un épanouissement dans ses apprentissages tout en renforçant sa confiance en soi, alors il ne fait aucun doute que la pédagogie ludique représente un outil éducatif nécessaire à intégrer dans le cadre scolaire.

~ Bibliographie ~

● BROUGERE Gilles (2017). « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : Diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol.36 N°2, Article Vol.36 N°2. » En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5652> [Consulté le 28 Mars 2021]

● BUCHETON Dominique (2016). « Les postures enseignantes ». En ligne : [Bucheton - 2016 - « Les postures enseignantes » .pdf](#) [Consulté le 03 Avril 2021]

● CAILLOIS Roger (2011). « *Classification des Jeux par Roger Caillois. 3e millénaire - Spiritualité - Connaissance de soi - Non-dualité - Méditation.* » En ligne : <https://www.revue3emillenaire.com/blog/classification-des-jeux-par-roger-caillois/> [Consulté le 15 avril 2022]

● CUNHA, M. R. (s. d.). « L'intérêt du jeu en classe de langue [Billet]. *art, langage, apprentissage* ». En ligne : <https://arlap.hypotheses.org/6118> [Consulté le 03 avril 2021]

● EDUSCOL (s. d.). « *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. » En ligne : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl> [Consulté le 18 avril 2022]

● FARINHA Elisabeth. (s. d.). « LA PRATIQUE DU JEU EN LANGUE VIVANTE.pdf. » En ligne : <https://langues-01.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/presentation1jeu.pdf> [Consulté le 15 avril 2022]

● LAROUSSE, É. (s. d.-a). « *Définitions : Favoriser - Dictionnaire de français.* » En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/favoriser/33092> [Consulté le 03 avril 2021]

● LAROUSSE, É. (s. d.-b). « *Définitions : Pédagogie - Dictionnaire de français Larousse.* » En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%C3%A9dagogie/58918> [Consulté le 03 avril 2021]

- Dictionnaire français (s. d.). « *Définitions faciles, synonymes, exemples.* » En ligne : <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/> [Consulté le 03 avril 2021]

- « *Le jeu en classe de langue* » *compétences.* (s. d.-a). En ligne : <https://lewebpedagogique.com/jeulangue/tag/competences/> [Consulté le 18 avril 2022]

- « *Le jeu en classe de langues : Cinq questions à Haydée Silva.* » (s. d.). En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/15112018Article636778627035074426.aspx> [Consulté le 15 avril 2022]

- « *LES 4 RÉGIONS MÉTAPHORIQUES DE LA NOTION DE JEU.* » (s. d.). Prezi.com. En ligne : <https://prezi.com/tem1x-1c79s1/les-4-regions-metaphoriques-de-la-notion-de-jeu/> [Consulté le 18 novembre 2022]

- « *Les jeux comme outils efficaces d'apprentissage des langues** » *Thot Cursus.* (s. d.). En ligne : <https://cursus.edu/fr/3696/les-jeux-comme-outils-efficaces-dapprentissage-des-langues> [Consulté le 29 mars 2021]

- « *Les postures enseignantes—3-Ifé—Plateforme néo-titulaires—NéoPass@ction.* » (s. d.). En ligne : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes> [Consulté le 03 avril 2021]

- *Pédagogie—Définition et Explications.* (s. d.). En ligne : <https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Pedagogie.html> [Consulté le 21 avril 2022]

- Un mode d'apprentissage efficace. (2006, décembre 4). « *Les Cahiers pédagogiques.* » En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/un-mode-d-apprentissage-efficace/> [Consulté le 18 novembre 2022]

CAILLOIS Roger. « *Les jeux et les hommes* » (1958).

~ ANNEXES ~

Annexes 1 et 2 – Les « postures enseignantes » et les « postures élèves » :

(Source : [Poster : les postures enseignant/élèves de D. Bucheton | Ressources pour l'école inclusive \(ressources-ecole-inclusive.org\)](http://ressources-ecole-inclusive.org))

Les postures "élèves" POSTERS 91

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté.

- 1 La posture première**
Elle correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
- 2 La posture ludique-créative**
Elle traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- 3 La posture réflexive**
Elle est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- 4 La posture de refus**
Refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- 5 La posture scolaire**
Elle caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

Références:
Dominique Bucheton
<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>
Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
Bucheton, D.(Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
<http://ressources-ecole-inclusive.org/>

Les postures "enseignantes" POSTERS 91

La posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Ce geste professionnel, à la fois spontané et très élaboré puisqu'il découle de choix pédagogiques fondamentaux, est crucial dans l'enseignement. Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente.

- 1 La posture de contrôle**
Elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- 2 La posture d'accompagnement**
Le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture, à l'opposé de la posture n°1, ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.
- 3 La posture de lâcher-prise**
L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.
- 4 La posture d'enseignement**
L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Les savoirs, les techniques sont alors nommés. La place du métalangage est forte.
- 5 La posture dite du « magicien »**
Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.
- 6 La posture de contre-étayage**
Variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Références:
Dominique Bucheton
<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>
Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009.
<http://ressources-ecole-inclusive.org/>

Annexes 3 – Les quatre catégories de jeux (d'après Roger Caillois) :

(Source : [Classification des Jeux par Roger Caillois - 3e millénaire - Spiritualité - Connaissance de soi - Non-dualité - Méditation \(revue3emillenaire.com\)](http://revue3emillenaire.com))

REPARTITION DES JEUX

	AGON (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
PAIDIA ↑ vacarme agitation fou-rire	courses } lutes } non réglées etc. athlétisme	pile ou face comptines	imitations enfantines jeux d'illusion poupée, panoplies masque travesti	manège « tournis » enfantin balançoire valse
cerf-volant solitaire réussites mots croisés	boxe } escrime } football } billard dames échecs	pari roulette	théâtre arts du spectacle en général	volador attractions foraines ski alpinisme voltige
LUDUS ↓	compétitions sportives en général	loteries simples composées ou à report		

N. B. — Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

Annexe 4 - Tableau récapitulatif de jeux possibles à faire en classe :

(Source : Élise Verstaevel, enseignante d'anglais et de didactique des langues à l'INSPE d'Arras)

Individuel	Paire	Groupe	Equipe	Classe
<u>Find the odd man out</u>	<u>Pictionary</u>	<u>Happy family</u>	<u>Word chain</u>	<u>Colour memory game</u>
<u>Maze</u>	<u>Dominoes</u>	<u>Who am I ?</u>	<u>Jeux du béret</u>	<u>Guessing game</u>
<u>Dictation</u>	<u>Bingo</u>	<u>Lip reading</u>	<u>Chinese Whisper</u>	<u>True or false game</u>
<u>Wordsearch</u>	<u>Noughts and crosses</u>	<u>Memory sequences</u>	<u>Spelling bee</u>	<u>Bring me</u>
<u>Coded letters</u>	<u>Hangman</u>	<u>Queen Game</u>	<u>Clothes race</u>	<u>Silent games</u>

Annexe 5 - Quelques exemples de formulaires d'élèves (étude de cas n°2 III) :

2. As-tu aimé les cours d'anglais ? Si oui, qu'as-tu aimé faire pendant ces séances ? Si non, qu'aurais-tu aimé faire à la place ?

Oui j'ai aimé les cours d'anglais, j'ai plus aimé les jeux.

3. Quels jeux as-tu préféré faire en anglais ? (tu peux en choisir plusieurs).

J'ai préféré, le bingo, ^(le loto) Guess my monster, le jeu de la météo ect.

4. Qu'as-tu appris en anglais depuis le début de l'année ?

J'ai appris les jours de la semaine, les couleurs, la météo, les différents pays en anglais, les vêtements, les monstres en english, les mots d'Halloween, les choses que j'aime, j'aime pas, j'aime détester et que j'aime.

2. As-tu aimé les cours d'anglais ? Si oui, qu'as-tu aimé faire pendant ces séances ? Si non, qu'aurais-tu aimé faire à la place ?

Oui, j'aime les cours d'anglais.

J'ai aimé le loto avec les personnages de Noël et j'aime bien le loto et le mots du jour.

3. Quels jeux as-tu préféré faire en anglais ? (tu peux en choisir plusieurs).

J'ai bien aimé le loto de Noël et le Memory.

4. Qu'as-tu appris en anglais depuis le début de l'année ?

le loto, le météo, les mots du jour, les vêtements et plein d'autres choses !

2. As-tu aimé les cours d'anglais ? Si oui, qu'as-tu aimé faire pendant ces séances ? Si non, qu'aurais-tu aimé faire à la place ?

J'ai aimé faire les jeux comme deviner ces élèves le bingo.

3. Quels jeux as-tu préféré faire en anglais ? (tu peux en choisir plusieurs).

Les jeux que j'ai préféré c'est le bingo, deviner l'élève, guess my monster.

1. Quelle a été ta discipline préférée cette année ?

~~allemand sport art français et anglais anglais~~

2. As-tu aimé les cours d'anglais ? Si oui, qu'as-tu aimé faire pendant ces séances ? Si non, qu'aurais-tu aimé faire à la place ?

Oui j'ai aimé faire le memory, le loto, le jeu avec la nouveauté et le jeu des mots.

3. Quels jeux as-tu préféré faire en anglais ? (tu peux en choisir plusieurs).

loto, memory et le jeu avec la nouveauté

4. Qu'as-tu appris en anglais depuis le début de l'année ?

les parties du corps, les objets en anglais, les vêtements en anglais et les 4 saisons

~ Remerciements ~

L'écriture de ce Mémoire s'est avérée beaucoup plus complexe que ce à quoi je m'attendais. En tant qu'étudiant et nouvel enseignant, j'ai été, cette année, poussé à constamment m'interroger sur ma pratique, à toujours aller plus loin dans mes recherches afin de répondre au mieux à la problématique générale.

Ainsi, pour son aide apportée depuis mon entrée en Master ; pour ses articles scientifiques en lien avec mon sujet trouvés, pour ses réponses aux innombrables questions posées, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, monsieur Denis VIGNERON.

Se sentir écouté dans cette période de post - crise sanitaire n'a pas été une mince affaire. Intégrer un M2 quand la maquette n'était pas adaptée à notre situation étudiante encore moins. C'est pour cela que je souhaite aussi adresser ma reconnaissance profonde envers mon enseignante d'anglais et de didactique des langues de M1, mais aussi ma tutrice pour mon année de fonctionnaire stagiaire, madame Élise VERSTAEVEL. Organiser mes séquences pédagogiques et appliquer des jeux pour mes élèves de CM2 s'est révélé beaucoup moins accablant grâce à vos cours dispensés et vos précieux conseils.

Enfin, un grand merci à mes amis d'INSPE présents depuis la M1 : Margaux, Juline, Agathe, Kimberley, Florine et Pierre. En arriver là – écrire ces innombrables dossiers semestriels, obtenir le concours et parvenir à terminer ce Mémoire – aurait été impossible sans vous.

~ Résumé / 4^{ème} de couverture ~

Savoir constamment faire évoluer ses pratiques pédagogiques et ses méthodes d'enseignement est une aptitude essentielle dans le métier de Professeur des Écoles. Depuis la publication du CECRL en 2001, les élèves sont placés au cœur des apprentissages. Leur apprendre une langue vivante nous amène donc à nous interroger sur les dispositifs les plus à même de faciliter cette acquisition de connaissances.

Ce mémoire portera sur l'un de ces dispositifs, à savoir la pédagogie ludique. Moyen d'apprentissage informel, comment amener le jeu dans sa classe sans délaisser l'aspect éducatif ? Comment l'intégrer dans nos séquences et séances pédagogiques ? Quels sont ses bienfaits et limites ?

Des recherches scientifiques et plusieurs études expérimentales en classe de CM2 nous ont permis de répondre à ces questions, qui seront-elles-mêmes axées sur la motivation et l'interaction.

Being constantly able to evolve our pedagogical practices and teaching methods is an essential skill in the job of Primary-School Teacher. Since the publication of the CEFR (« Common European Framework of Reference ») in 2001, students have been put at the heart of learning. Teaching them a foreign language leads us to ask ourselves about the devices that are most likely to facilitate this acquisition of knowledge.

This thesis will deal with one of these devices: the playful pedagogy. Informal way of learning, how do we bring the game into our classroom without neglecting the educational aspect? How do we integrate it into our educational sequences and sessions? What are its benefits and limits?

Scientific research and several experimental studies in 5th grade (Year 6) have enabled us to answer to these questions, which will themselves focus on motivation and interaction.

MOTS CLÉS :

- | | | |
|-----------------|----------------|------------------------|
| - Pédagogie | - Ludique | - Langues vivantes |
| - Apprentissage | - Enseignement | - Jeu |
| - Motivation | - Interaction | - Approche actionnelle |