HAL
open science

La dimension ludique des activités de systématisation orale pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A NSA

Iryna Nikitenko

To cite this version:

Iryna Nikitenko. La dimension ludique des activités de systématisation orale pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A NSA. Linguistique. 2022. dumas-03820639

HAL Id: dumas-03820639

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03820639

Submitted on 19 Oct 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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La dimension ludique des activités de systématisation orale pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A NSA

Iryna NIKITENKO

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS
Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie
Sous la direction de Mme Véronique LAURENS
Membres du jury : Mme Véronique LAURENS, Mme Malory LECLERE

Année universitaire 2021-2022

La dimension ludique des activités de systématisation orale pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A NSA

Iryna NIKITENKO

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS
Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie
Sous la direction de Mme Véronique LAURENS
Membres du jury : Mme Véronique LAURENS, Mme Malory Leclère

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Véronique Laurens qui a accepté d'être la directrice de mon mémoire. Merci de m'avoir guidée dans la rédaction de mon mémoire et d'avoir toujours été à mon écoute.

Je remercie également ma tutrice de stage qui m'a chaleureusement accueillie dans sa classe UPE2A et qui m'a permis de mettre en place toutes les activités de systématisation à l'oral que j'ai prévues.

Merci à tous les élèves qui ont vivement participé à toutes les activités que j'ai proposées. Cela m'a donné encore plus envie d'enseigner le français et de continuer mon travail de recherche.

Enfin, je remercie ma famille et mon mari pour le soutien et la confiance qu'ils m'ont accordés tout au long de mes études.

Sommaire

Remerciements 2
Sommaire 7
Introduction 9
Partie 1 – La place du ludique en classe de FLE : éclairages théoriques en didactique des langues 13
CHAPITRE 1 – LES JEUX EN CLASSE DE FLE 14
1.1. QU'EST-CE QUE LE JEU ? 14
1.2. FONCTIONS DES JEUX 18
1.3. TYPOLOGIE DES JEUX 21
1.4. LES CONTRAINTES DU LUDIQUE 23
CHAPITRE 2 – LE LUDIQUE, L'APPROCHE ACTIONNELLE, LA TRAME METHODIQUE REPERE (TMR) ET LA SYSTEMATISATION ORALE 26
2.1. LE LUDIQUE DANS LE CADRE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE 26
2.2. L'APPROPRIATION DE LA TMR ET LA CREATION D'ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION ORALE 28
CHAPITRE 3 – LE LUDIQUE DANS LE CADRE DE L'APPROPRIATION DES TEMPS VERBAUX EN FRANÇAIS 33
3.1. LES TEMPS DE L'INDICATIF EN FRANÇAIS 33
3.2. LE LUDIQUE POUR ENSEIGNER LE PRESENT DE L'INDICATIF 34
Partie 2 – La recherche menée au sein du dispositif UPE2A NSA 37
CHAPITRE 1 – LE TERRAIN DE STAGE 38
1.1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL 38
1.2. PRESENTATION DU TERRAIN 42
CHAPITRE 2 – LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET LE RECUEIL DE DONNEES SUR LE TERRAIN 48
2.1. LES CHOIX METHODOLOGIQUES 48
2.2. L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE 49
2.3. LES OBSERVATIONS PARTICIPANTES DE CLASSE 52
2.4. LES CRITERES D'ANALYSE DES BESOINS DES APPRENANTS 55
CHAPITRE 3 – LA PREPARATION, LA CONCEPTION ET LA MISE EN PLACE D'ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL POUR TRAVAILLER LE PRESENT DE L'INDICATIF EN CLASSE UPE2A NSA 56
3.1. LA PREPARATION A LA CONCEPTION DES ACTIVITES LUDIQUES 56
3.2. LA CONCEPTION DES ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL POUR TRAVAILLER LE PRESENT DE L'INDICATIF 58
3.3. LA MISE EN PLACE D'ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL POUR TRAVAILLER LE PRESENT DE L'INDICATIF EN CLASSE UPE2A NSA 64
Partie 3 – L'analyse de l'entretien et des observations 67

CHAPITRE 1 – L'ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE ET DES OBSERVATIONS DES COURS 68
1.1. LE COMPTE-RENDU DE L'ENTRETIEN 68
1.2. LE COMPTE-RENDU DES OBSERVATIONS 68
1.3. L'ANALYSE DES BESOINS DES APPRENANTS 72
Partie 4 – L'analyse des activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA 75
CHAPITRE 1 – LES APPORTS DES ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL 76
1.1. LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DES APPRENANTS 76
1.2. L'INTERACTION AUTHENTIQUE 79
1.3. LA MOTIVATION ET LE DESIR DE GAGNER 79
1.4. LA FAVORISATION DE LA PRISE DE PAROLE 81
CHAPITRE 2 - LES LIMITES DES ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL 82
2.1. L'ACCESSIBILITE DES JEUX 82
2.2. LE TEMPS NECESSAIRE A LA PREPARATION ET A L'ANIMATION DES ACTIVITES 84
2.3. LE SENTIMENT DE COMPETITIVITE ET LES DISPUTES ENTRE LES ELEVES 84
2.4. LA REACTION A UNE PERTE 86
2.5. LA TRICHERIE 86
Conclusion 90
Bibliographie 92
Table des annexes 96
Annexes 97
Table des matières 143

Introduction

Le ludique est un terme qui est de nos jours largement employé dans de nombreux champs disciplinaires. C'est grâce aux études en psychologie, en sciences du langage et notamment en didactique des langues que le ludique est reconnu comme étant un outil efficace s'inscrivant dans les méthodologies innovantes de l'enseignement des langues étrangères. Il s'avère que les didacticiens accordent une place spéciale aux activités ludiques en classe de langue compte tenu de ses vertus au niveau du développement langagier et social des apprenants ainsi qu'au niveau de leur développement cognitif (Harrache, 2020). En effet, un grand nombre de travaux en didactique du français langue étrangère (désormais FLE) montre que les jeux ont un effet bénéfique sur l'apprentissage des langues étrangères (Caré & Debyser, 1978 ; Weiss, 2002 ; Silva, 2008 ; Cuq & Gruca, 2013). Cependant, en réalité, les enseignants considèrent le jeu comme étant un outil complexe et difficile à mettre en place lors du processus d'enseignement/apprentissage. Selon Silva, « (...) l'incontestable intérêt que suscite le jeu (...) reste toujours difficile à transposer de manière concrète par les enseignants » (2008a : 22). Certainement, bien que cela fasse au moins 50 ans que les didacticiens parlent des activités ludiques, les enseignants ont du mal à les gérer en classe de langue. D'une part, la formation des enseignants étant limitée dans le temps, elle réserve une place très restreinte à la créativité en classe de langue. Ainsi, les enseignants préfèrent souvent ne pas avoir recours aux activités ludiques. D'autre part, le *Cadre européen de référence pour les langues* (désormais CECRL) évoque la notion de ludique de façon marginale (Silva, 2008a) ne lui accordant malheureusement aucun développement. Il en résulte que les activités ludiques occupent toujours une place relativement instable en classe de FLE, ce qui fait que des travaux de recherche sur le ludique continuent de paraître avec l'attrait toujours identique de la nouveauté (Silva & Loiseau, 2016 ; Silva, 2022).

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons étudier ce que le jeu représente en classe de langue ainsi que situer ses enjeux et ses limites dans le domaine de la didactique des langues et du FLE. Notre recherche se focalise donc sur la conception et l'expérimentation d'activités ludiques en classe de langue. En effet, cette étude permettra probablement aux enseignants de concevoir et de mettre en place des activités ludiques tout en prenant en compte leurs potentiels apports et leurs contraintes. Les activités ludiques mises en œuvre par les enseignants pourront donc être mieux adaptées au contexte d'apprentissage et aux besoins des apprenants, ce qui augmentera apparemment leur efficacité.

Afin de mettre en place des activités ludiques lors d'une séquence didactique, il convient d'abord de les situer par rapport aux notions méthodologiques importantes en didactique des langues et du FLE. Nous devrons donc définir la place des activités ludiques au sein d'une séquence didactique[1]. Plus précisément, nous nous intéresserons à l'étape de systématisation pour voir comment les activités ludiques peuvent remédier au problème de répétitivité des structures langagières ennuyant souvent les apprenants.

La focale sera portée aux activités ludiques de systématisation à l'oral car « (...) communiquer oralement dans une langue seconde ou étrangère (...) permet à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs » (Germain & Netten, 2005 : 7). Selon Weber, l'enseignement de l'oral est souvent négligé par les enseignants (2013). Pourtant, vu « (...) qu'une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer » (Germain & Netten, 2005 : 8), l'enseignement de l'oral joue un rôle important en classe de langue. Nous considérons que l'enseignement de l'oral est effectivement fondamental en classe de FLE, bien qu'il y ait de nombreuses raisons qui le rendent difficile à enseigner (Weber, 2019). Ainsi, la mise en place d'activités ludiques à l'oral permettra probablement une meilleure mémorisation des éléments langagiers à l'étape de systématisation et préparera les apprenants à une expression spontanée dans la vie réelle.

Au regard de ce qui précède et compte tenu de l'analyse d'un corpus de données orales composé d'un entretien avec une enseignante enregistrée et des vidéos de cours, nous essayerons de montrer les effets des activités ludiques en classe de langue par l'analyse de leur mise en œuvre. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous poserons donc les questions suivantes : comment les enseignants peuvent-ils travailler l'oral de manière ludique ? Quels sont les effets des activités ludiques de systématisation orale au niveau de l'entraînement langagier des apprenants ? Quels sont les enjeux et les limites des activités ludiques de systématisation orale ? Comment les apprenants s'emparent-ils des activités ludiques en classe et comment les perçoivent-ils ?

Le corpus de données dont il est question a été recueilli sur le terrain de notre lieu de stage entre février et avril 2022. Il s'agit dans un premier temps d'un entretien semi-directif avec l'enseignante de français dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) non scolarisés antérieurement. La deuxième partie de nos données se base sur les enregistrements vidéos de cours proposés par la même enseignante. L'analyse des

[1] Nous nous appuyons sur la trame méthodique repère (TMR) (Laurens, 2020).

pratiques ludiques en classe UPE2A se fera donc à partir des données évoquées ci-dessus. Ces données permettront également l'analyse des besoins des apprenants, la planification et la mise en place d'activités ludiques de systématisation à l'oral. Enfin, les activités conçues seront également enregistrées et analysées en vue de déterminer leurs enjeux et leurs limites en classe de langue.

Dans un premier temps, pour ancrer notre recherche, nous expliciterons les définitions générales des notions de jeu et de ludique, de même que nous présenterons ces notions dans le domaine de la didactique des langues et du FLE. De plus, nous exposerons différents types de jeux afin de nous donner des pistes de réflexion par rapport à la mise en place d'activités ludiques en classe de français. Une attention particulière sera portée aux fonctions des jeux en classe de langue, mais également aux contraintes du ludique pour les enseignants et les apprenants. Ensuite, nous mettrons en relation le ludique avec d'autres notions importantes en didactique du FLE. Nous verrons donc comment le ludique s'articule autour de l'approche actionnelle promue par le CECRL depuis le début du XXIème siècle. Puis, nous situerons les activités ludiques dans la trame méthodique repère (Laurens, 2020) afin de montrer leurs enjeux lors de la phase de systématisation à l'oral. Enfin, nous présenterons la dimension linguistique/didactique de notre recherche qui consiste en une focalisation sur un point de langue précis, à savoir, le présent de l'indicatif.

Dans la deuxième partie de notre mémoire, nous caractériserons le terrain de notre recherche qui est un dispositif UPE2A pour les élèves non scolarisés antérieurement. Nous nous intéresserons au contexte institutionnel de ce dispositif, ainsi qu'à ses acteurs. Par la suite, nous présenterons les choix méthodologiques faits aussi bien que le corpus de données composé de l'entretien avec l'enseignante d'un dispositif UPE2A et des vidéos de cours enregistrées. Nous planifierons également dans cette deuxième partie des activités ludiques qui seraient utiles pour développer les compétences langagières et communicatives des apprenants. Enfin, nous définirons les critères d'analyse de l'ensemble des données recueillies sur le terrain.

La troisième partie de notre mémoire sera consacrée principalement à l'analyse de la première partie des données constituée de l'entretien avec l'enseignante et des cours observés. Ces analyses déboucheront sur le recensement des besoins des apprenants.

Dans la quatrième partie de notre travail de recherche, nous analyserons la mise en œuvre d'activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif. Cette analyse nous permettra de comprendre les apports et les limites des activités ludiques de systématisation à l'oral pour les apprenants ainsi que pour les enseignants. Nous prendrons

également en compte les perceptions des apprenants et le retour de l'enseignante sur les activités ludiques mises en place.

Partie 1

-

La place du ludique en classe de FLE : éclairages théoriques en didactique des langues

Les jeux font partie intégrante de notre vie quotidienne. Il s'agit des jeux d'enfants, des jeux de société, des jeux vidéos, des jeux de hasard et d'autres types de jeux qui ne cessent de s'accroître avec le temps. Pourtant, depuis l'Antiquité, il existe des débats sur les apports des jeux pour les individus : certains opposent les jeux au sérieux, d'autres les considèrent comme une source d'inspiration. Pendant une longue période, les gens ont des représentations dévalorisantes du jeu les associant plutôt aux jeux de hasard, notamment au jeu d'argent (Makhloufi, 2011). Malgré les connotations négatives du jeu, ce dernier est souvent utilisé comme un outil pédagogique en didactique des langues, notamment en didactique du FLE, et est vu comme présentant de nombreux avantages pour l'enseignement du français (Caré & Debyser, 1978 ; Cuq & Gruca, 2013 ; Silva, 2008a ; Gaussot, 2001).

La première partie de ce mémoire traite donc des notions autour desquelles cette recherche s'articule. Plus précisément, nous étudierons la notion de jeu dans le domaine de la didactique du FLE ainsi que ses enjeux et ses contraintes du point de vue des apprenants et des enseignants. Nous enchaînerons avec la mise en perspective du ludique au regard de l'approche actionnelle et du CECRL pour focaliser ensuite sur les activités de systématisation à l'oral (Lemeunier, 2001). Finalement, nous aborderons le fonctionnement du présent de l'indicatif, temps spécifiquement envisagé dans cette étude du point de vue de son enseignement par des activités ludiques orales, ce qui préparera l'analyse des activités observées sur le terrain ainsi que la conception de nouvelles activités.

Chapitre 1 – Les jeux en classe de FLE

Dans le premier chapitre de notre mémoire, il s'agit de déterminer la place du jeu et du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous définirons d'abord les notions de jeu et de ludique dans divers domaines, notamment en didactique des langues et du FLE. Puis, nous présenterons une des typologies des jeux existantes nous permettant d'éclairer notre recherche. Enfin, nous décrirons les principales fonctions des jeux ainsi que leurs contraintes afin de comprendre des apports et des limites potentiels des activités ludiques en classe de langue.

1.1. Qu'est-ce que le jeu ?

La notion de jeu est présente dans différents domaines et champs disciplinaires, notamment en psychologie, en philosophie, en anthropologie et en pédagogie qui proposent des

définitions diverses de ce terme. Ainsi, il est difficile de donner une définition unique et cadrée du jeu car elle n'existe pas (Silva, 2022). Selon Henriot, « [l]e jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir » (1989 : 9). Silva affirme que le jeu est « (...) un phénomène complexe, et toute parole sur le jeu doit être conçue comme une œuvre sociale de désignation et d'interprétation » (2008a : 14). Nous ne cherchons donc pas à proposer un inventaire des notions de jeu dans tous les domaines mais à évoquer des définitions permettant d'éclairer notre recherche.

1.1.1. Définition générale du jeu

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), le terme de jeu renvoie à une :

> « - Activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives.
> - Activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre » (s.d.).

Dans son ouvrage *Les jeux et les hommes*, R. Caillois explique que le jeu a six caractéristiques principales (2003 : 42). La première repose sur le fait que le jeu est une activité libre et volontaire. Il ne doit donc pas y avoir d'obligation de participer à un jeu. La deuxième caractéristique est que le jeu est une activité séparée qui est « (...) circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance » (ibid. : 43). Autrement dit, lorsque les joueurs sont impliqués dans le jeu, ce qui arrive en dehors n'a pas d'importance. Le troisième point concerne le dénouement incertain du jeu. En d'autres termes, le résultat du jeu est toujours imprévisible. Les joueurs ont une marge de manœuvre lors du déroulement du jeu, ce qui aboutit à un certain résultat. Les joueurs sachant d'avance l'issue du jeu ne s'amusent pas. La caractéristique suivante correspond à l'improductivité du jeu. Les joueurs consacrent leur temps et leur énergie au jeu, ils gagnent ou perdent mais cela n'aboutit pas à une création de quelque chose. Par ailleurs, l'auteur caractérise le jeu comme une activité soumise à des règles. Les lois de la vie ordinaire peuvent donc ne pas s'appliquer au moment du jeu. Il y a pourtant des conventions spécifiques qui organisent le déroulement du jeu. La dernière caractéristique du jeu repose sur son aspect fictif. Le jeu peut être détaché de la vie courante, isolé et séparé du réel (ibid.).

Les six caractéristiques du jeu posées par Caillois sont globalement pertinentes pour l'enseignement du français. En effet, ces caractéristiques peuvent se traduire en dimensions

d'activités ludiques pour l'enseignement. Ainsi, une activité ludique doit avoir des règles et peut être détachée de la vie réelle. Le cadre institutionnel peut donc ne pas avoir d'importance lors du jeu. La participation aux activités ludiques doit être volontaire pour que les apprenants en profitent le plus. Caillois affirme que l'activité ludique n'aboutit éventuellement pas à une création de quelque chose. Pourtant, l'activité ludique en classe de langue peut aboutir, mais pas toujours, à une création de quelque chose de nouveau. Enfin, le résultat des activités ludiques est imprévisible car les apprenants peuvent mettre en avant différentes stratégies leur permettant de réussir le jeu. Ainsi, nous considérons que ces caractéristiques du jeu sont souhaitables pour l'enseignement des langues et les enseignants peuvent les prendre en compte en concevant les activités ludiques.

1.1.2. Le jeu dans l'acquisition du langage

La psychologie du développement (Gibson, 1969 ; Piaget, 1988 ; Vygotsky, 1997) considère le jeu comme « (...) une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant » (Gaussot, 2001 : 23). Pour Piaget, le jeu est un levier puissant d'apprentissage (1988). En effet, le jeu permet à l'enfant d'être en interaction avec le monde qui l'entoure et crée la nécessité de communiquer et de s'exprimer, ce qui conduit forcément à l'acquisition du langage. Par ailleurs, le jeu offre souvent à l'enfant une possibilité d'employer de manière systématique le langage avec un adulte (Bruner, 2002) et l'enfant apprend à faire des choses avec les mots. Le plus souvent, dans les jeux, le langage a une fonction tout d'abord pragmatique. L'enfant doit résoudre un problème qui nécessite une communication langagière. Ainsi, il est obligé de produire des énoncés lui permettant d'atteindre son objectif. Il en découle que le jeu peut être un outil efficace pour créer la zone proximale de développement chez l'enfant. Dans cette zone, l'enfant, guidé par un adulte, est capable de résoudre des tâches qu'il ne saurait pas résoudre tout seul (Vygotski, 1997). Au niveau langagier, l'enfant est donc amené à produire des énoncés étayés par les adultes lors du jeu qu'il sera probablement capable de produire tout seul à l'avenir. Marinova, qui se focalise sur les jeux de rôle au préscolaire, affirme que « (...) dans le jeu, l'enfant découvre le langage comme moyen de transfert de signification, de planification et de communication » (2009 : 62). En effet, les jeux peuvent aider l'enfant à établir un lien entre le monde des signes et des objets, autrement dit, entre le signifiant et le signifié (Saussure, 1972). De plus, en jouant, l'enfant apprend des règles des interactions sociales. Par exemple, outre la communication verbale, l'enfant découvre des gestes, des intonations, des formules de politesse

propres à des situations concrètes. Ainsi, tout cela contribue probablement au développement rapide des compétences communicatives chez les enfants.

Revenant au domaine de la didactique des langues et du FLE, nous pouvons soulever la question suivante : serait-il juste d'affirmer que les processus d'acquisition et d'apprentissage ont les mêmes mécanismes ? Bien évidemment, chez l'adolescent et l'adulte, les processus d'apprentissage diffèrent entre langue maternelle et langue étrangère. Cela s'explique d'ailleurs par de nombreux facteurs qui influencent l'apprentissage. Le contexte d'apprentissage, l'âge, l'objectif de l'apprentissage, la motivation et l'exposition à la langue font varier les mécanismes d'appropriation d'une langue. Cependant, nous pouvons supposer qu'il existe un lien entre les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage des langues. Cela aboutit à l'idée que les jeux bien adaptés en fonction du public et du contexte peuvent également avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage des langues par les enfants, les adolescents et les adultes, en contexte guidé.

1.1.3. Les jeux en didactique des langues

Actuellement, les mots « jeu » et « ludique » apparaissent de plus en plus souvent dans des textes pédagogiques. Revenons, cependant, aux premières tentatives de promouvoir le jeu en didactique des langues, notamment du FLE, afin de voir les origines de cette tendance. En effet, les jeux semblent avoir acquis une légitimité en didactique des langues avec le développement de l'approche communicative et de la centration sur l'apprenant à partir des années 1970. Caré et Debyser ont été parmi les premiers à promouvoir le jeu, le ludique et la créativité en classe de langue. De nombreux ouvrages consacrés au jeu en lien avec l'enseignement des langues voient le jour à cette époque (Caré et Debyser, 1978 ; Betteridge et al., 1979 ; Lee, 1979 ; Caré et Talarico, 1983 ; Rinvolucri, 1984 ; Crawshaw et al., 1985 ; Hadfield, 1987 ; Julien, 1988 ; Augé, 1989 ; Weiss, 1983).

Lors des dernières décennies du XXème siècle, de nombreux pédagogues mettent en valeur le jeu en lui attribuant un vrai statut pédagogique (Silva, 2022). Les didacticiens considèrent le jeu comme un outil significatif d'apprentissage des langues, notamment du français. Les jeux servent désormais à de véritables objectifs pédagogiques et ont de nombreux avantages dans l'éducation. Pourtant, les auteurs des ouvrages de didactique des langues et du FLE ont également été confrontés au problème de définition du jeu dans diverses disciplines. Selon Silva, « (...) en raison de sa remarquable souplesse, le jeu a été instrumentalisé mais non problématisé ; il ne pouvait donc pas être véritablement conceptualisé » (2008a : 20).

Depuis l'introduction des jeux dans l'apprentissage et jusqu'à nos jours, les pédagogues et les didacticiens montrent un fort intérêt pour les jeux en classe de langue et discutent des apports des jeux à l'apprentissage. Pour Ferran, Mariet et Porcher, « (...) le rôle des jeux dans l'éducation, à l'intérieur de l'univers scolaire et hors de lui, est donc, à l'évidence, capital » (1978 : 12). De même, Cuq et Gruca affirment que « (...) la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques » (2013 : 457). Dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue* (2008a), Silva expose les avantages potentiels du jeu. Selon l'auteur, le jeu « (...) permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle » (2008a : 27). En d'autres termes, les jeux permettent aux apprenants et à l'enseignant de se mettre au même niveau hiérarchique et communiquer comme égalitaires. Cela veut dire que les jeux favorisent probablement la prise de parole par les apprenants et stimulent également leur prise d'initiative. En outre, « (...) dans le cadre d'une activité ludique, les participants sont invités à s'exprimer avec une finalité précise dans la langue étrangère, sans se borner à reproduire les contenus du manuel » (ibid. : 27). Cela crée donc des situations réelles et authentiques de communication en classe. Par ailleurs, le jeu peut devenir une source de motivation et améliorer la dynamique du groupe car il « (...) rétablit l'équilibre entre les 'bons élèves' et les 'cancres', qui trouvent souvent l'occasion d'afficher des talents insoupçonnés et de regagner l'estime de leur pairs » (ibid. : 27). De plus, « (...) jouer fait vivre la langue en action et en relation » (ibid. : 27), ce qui permet aux apprenants de mémoriser des structures employées lors du jeu et de les réutiliser dans la vie réelle.

Ainsi, nous voyons que les jeux ont pris une place importante dans la réflexion didactique et présentent des atouts certains pour l'apprentissage des langues.

1.2. Fonctions des jeux

Nous avons déjà pu remarquer que les jeux en classe de langue comportent potentiellement de nombreux avantages pour les apprenants aussi bien que pour les enseignants. Cependant, les enseignants doivent savoir utiliser des outils appropriés afin d'adapter les jeux aux besoins des apprenants, de les rendre accessibles et d'assurer l'atteinte des objectifs visés. Il convient donc de rappeler les principales fonctions des jeux en classe de langue car, selon Silva, « (...) c'est de l'identification et de la gestion de ces fonctions que dépend en grande partie une exploitation pédagogique réussie » (2008b : 25). Silva distingue cinq fonctions des jeux en classe de langue : la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre de stratégies, le développement langagier et cognitif et la motivation (ibid.).

1.2.1. La socialisation

Le plus souvent, le jeu en classe de langue représente une pratique sociale permettant aux apprenants de réaliser une tâche en langue étrangère. Vanthier considère que les jeux permettent une « (...) prise en compte de l'autre et le respect de règles valables pour tous permettant le savoir-jouer/savoir-vivre ensemble » (2009 : 57). Ainsi, les apprenants sont obligés de suivre le règlement du jeu, de même qu'ils sont obligés de suivre des règles sociales en vivant en communauté. Compte tenu que ces règles varient en fonction des pays, les apprenants sont amenés non seulement à utiliser la langue cible pour atteindre un objectif pédagogique, mais à acquérir également des règles de « savoir-vivre ensemble » du pays en question. En d'autres termes, les jeux permettent aux apprenants d'acquérir des règles de politesse, de prise de parole, de respect, ainsi que des gestes et tout autre aspect culturel ou social.

1.2.2. L'interaction authentique

Les jeux en classe de langue représentent dans la plupart des cas des situations de la vie réelle. Ils instaurent donc l'interaction authentique entre les apprenants, ce qui peut ensuite être transposé dans la vie réelle des apprenants. Selon Weiss, les activités ludiques permettent aux apprenants « (...) d'agir et de réagir de façon adéquate dans les différentes situations de communication dans lesquelles ils pourront se trouver et dans lesquelles ils seront amenés à utiliser la langue étrangère » (2002 : 8). Autrement dit, les jeux créent un environnement favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère car ils représentent des situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés dans la vraie vie. De plus, nous pouvons constater que les activités ludiques permettent d'enrichir les situations de communication dans la classe. Selon Silva, grâce aux jeux en classe, « (...) la monotonie des séances toujours semblables – du moins en apparence – fait place à des expériences singulières, plus riches de sens et donc mieux ancrées dans la mémoire » (2008b : 25). En effet, le jeu permet probablement de renforcer la mémoire des apprenants car il mobilise presque tous ses types : la mémoire visuelle, auditive et kinesthésique appelée aussi sensorielle. Lors du jeu, les apprenants se concentrent plus sur le sens d'une interaction et s'approprient un comportement adéquat pour atteindre un objectif concret.

1.2.3. La mise en œuvre de stratégies

Lors du jeu, les apprenants sont obligatoirement amenés à mettre en œuvre différentes stratégies afin de réussir. D'un côté, les apprenants doivent appliquer des stratégies liées au jeu au moins en vue de suivre ses règles. D'un autre côté, les apprenants sont obligés de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, telles que l'attention et la concentration, par exemple. Malgré la présence des règles du jeu, les apprenants ont une relative souplesse leur permettant de montrer leurs talents insoupçonnés, ainsi que de remettre en question les rôles stéréotypés et favoriser une meilleure estime de soi (Silva, 2008b). Il convient donc de valoriser tous les moyens que les apprenants mettent en place pour réussir le jeu et non seulement leurs compétences linguistiques en langue cible.

1.2.4. Le développement langagier et cognitif

Nous avons déjà mentionné que les jeux ont certainement un effet favorable sur le développement cognitif des enfants. Selon Silva, à l'âge adulte, les jeux ont également un rôle important dans le développement des capacités de raisonnement (2008b). Silva souligne que le jeu peut « (...) amener les participants à déployer leurs intelligences multiples, leur don de l'observation, leur esprit critique, leurs facultés d'analyse et de synthèse, leur connaissance et leur estime de soi et des autres – et du monde qui l'entoure » (2008b : 26). En effet, les jeux en classe favorisent la communication en langue étrangère, mais aussi développent le raisonnement, la logique, l'esprit d'équipe et toute autre capacité cognitive qui permet aux apprenants de réussir. Il est important de comprendre que la réussite ou l'échec est un simple résultat du jeu qui ne veut pas dire que le gagnant ou le perdant n'ont pas mis en place des moyens linguistiques, communicatifs ou cognitifs pour réussir le jeu.

1.2.5. La motivation

De nombreux didacticiens et pédagogues considèrent le jeu comme une source de motivation. Selon Courau, le jeu permet « (...) d'atteindre les objectifs de la prise de conscience, de motivation, d'envie, nécessaires à l'acquisition de compétences, de comportements ou de connaissances » (2018 : 63). Selon Silva, le jeu représente « (...) un puissant vecteur de motivation » (2008b : 26) car le cadre du jeu permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle, de promouvoir des situations d'interaction authentique, de déplacer le contenu linguistique vers la tâche ludique, d'encourager une détente émotionnelle et physique, de dédramatiser l'erreur (ibid.). En effet, le jeu permet aux apprenants d'avoir un

sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) d'où découle une plus forte motivation de s'investir dans le processus d'apprentissage. Ainsi, grâce au jeu, les apprenants deviennent plus impliqués et motivés et n'ont pas peur de prendre l'initiative.

Le jeu en classe de langue peut devenir un véritable atout pour les enseignants et les apprenants pourvu qu'il soit utilisé de manière adaptée et convenable.

1.3. Typologie des jeux

Vu qu'il existe un grand nombre et une grande variété d'activités ludiques en classe de langue, il est très difficile d'établir une typologie unique des jeux. Nous pouvons donc trouver autant de classifications que de points de vue et d'auteurs. Certaines typologies se basent sur le matériel utilisé lors des jeux, d'autres sur le nombre de joueurs ou les fonctions du jeu. Nous avons décidé de ne pas exposer toutes les classifications existantes mais seulement celle de Cuq et Gruca (2013) qui nous aidera à éclaircir notre recherche. Cuq et Gruca distinguent donc quatre grandes catégories de jeu : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre (ibid.).

1.3.1. Les jeux linguistiques

Selon Cuq et Gruca, les jeux linguistiques « (...) regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques qui permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement » (ibid. : 457). Nous pouvons trouver un nombre infini des jeux linguistiques, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, avec différents supports permettant d'animer ces jeux et de ne pas les réduire à de simples leçons de de points de langue. Parmi les jeux linguistiques, nous pouvons citer les jeux de société comme le « jeu de l'oie » et « pictionary » permettant de travailler le lexique ou la syntaxe, ou également les virelangues pour s'entraîner sur la phonétique.

1.3.2. Les jeux de créativité

Les jeux de créativité permettent aux apprenants de montrer leur potentiel créatif et leur personnalité. Cuq et Gruca considèrent que « (...) les jeux de créativités engagent une réflexion plus personnelle, orale ou écrite, de la part de l'apprenant et sollicitent davantage sa créativité et son imagination » (ibid. : 457). Dans ce genre de jeu, l'apprenant a l'occasion de montrer son imagination et de mettre en œuvre ses capacités langagières. Les activités de ce type relèvent

le plus souvent de la production orale ou écrite. A titre d'exemple, les jeux de créativité à l'écrit incluent beaucoup d'activités d'écriture créative telles que les charades, les acrostiches, les lipogrammes, les calligrammes, etc.

1.3.3. Les jeux culturels

Selon le *Dictionnaire de Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde* « [l]es jeux culturels font d'avantages références à la culture et aux connaissances des apprenants » (ibid. : 458). En effet, ce type de jeux mobilise la culture et les connaissances générales des apprenants et contribue à leur développement. Ces jeux ont également une dimension interculturelle, ce qui favorise l'ouverture des apprenants au monde entier et à l'évolution de leurs représentations. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner le « jeu du baccalauréat » dont l'objectif est de trouver, en temps limité, une série de mots renvoyant à différentes catégories et commençant par la même lettre ; ou bien le jeu « questions pour un champion » où les candidats doivent, lors de trois manches successives, répondre à des questions de culture générale.

1.3.4. Les jeux dérivés du théâtre

Cuq et Gruca décrivent les jeux dérivés du théâtre comme « (...) les jeux qui transforment la salle de la classe en scène théâtrale, les apprenants en acteurs, et qui reposent sur l'improvisation (…), la dramatisation (…), la directivité (…) » (ibid. : 458). L'intérêt des jeux dérivés du théâtre consiste dans le fait qu'ils font travailler davantage l'expression orale et la créativité des apprenants. Ces jeux permettent aux apprenants les plus timides de surmonter leurs difficultés en langue étrangère et de s'exprimer plus librement. Pour illustrer ce type de jeu, nous pouvons évoquer les simulations globales ou les jeux de rôles. Selon Puren, les jeux de rôles et les simulations sont plus variés et plus « créatrices » (2012 : 258). Caré et Debyser soulignent également que « (...) les jeux de rôles et les simulations apparaissent comme des techniques pédagogiques particulièrement adaptées pour faire expérimenter à l'apprenant des situations de communication » (1978 : 69). En effet, ces jeux font travailler la communication car ils représentent souvent des situations authentiques que les apprenants peuvent réemployer dans la vie réelle.

Il faudrait mentionner que les types des jeux peuvent se croiser. En d'autres termes, il peut y avoir des jeux aux caractéristiques à la fois créatives et linguistiques ou théâtrales et

culturelles en même temps. Par exemple, le jeu dérivé du théâtre est le plus souvent qualifié comme créatif car il stimule l'imagination, l'improvisation ou la dramatisation des apprenants lors de leur expression orale.

Tous ces jeux peuvent être mis en place à l'oral et à l'écrit lors de différentes étapes des séquences didactiques. Pour notre recherche, nous nous concentrerons plutôt sur les jeux linguistiques car ils nous permettront de nous focaliser davantage sur l'étape de systématisation à l'oral et travailler un point de langue que nous définirons dans la suite de notre travail.

1.4. Les contraintes du ludique

Bien que les jeux représentent de nombreux avantages dans l'apprentissage des langues, il existe, bien évidemment, des limites aux jeux et au ludique en classe de langue. Etant donné que le jeu occupe une place différente selon la culture éducative dans chaque pays, il est impossible de décrire toutes les contraintes du ludique. Nous nous concentrons dans cette partie sur les limites du jeu les plus parlantes propres au système éducatif français, à savoir les conditions matérielles, l'institution et le temps, les représentations du jeu (Silva, 2008a).

1.4.1. Les conditions matérielles

Sans aucun doute, les conditions matérielles et techniques varient d'une classe à l'autre, ce qui signifie que les enseignants ne peuvent pas toujours mettre en œuvre toutes les activités ludiques qu'ils considèrent propices à l'apprentissage. Selon Silva, « (...) souvent, le jeu exige des espaces qui ne correspondent pas aux conditions matérielles habituelles d'une salle de classe » (ibid. : 33). En effet, des aspects physiques parfois peu ou pas questionnés peuvent jouer un rôle important dans la réussite du jeu en classe. Par exemple, la disposition des chaises et des tables peut influencer les possibilités de déplacement des apprenants. Lorsque l'enseignant décide de les déplacer, il doit prendre en compte que cela peut entraîner une perte de temps pour le cours. Ainsi, il est indispensable que les enseignants réfléchissent bien aux moyens matériels dont ils disposent pour concevoir des activités ludiques.

1.4.2. L'institution et le temps

Malgré une bonne volonté des enseignants d'intégrer les jeux en classe de langue, leurs projets peuvent entrer en contradiction avec le contrat pédagogique établi par l'institution proposant les cours. Dans la plupart des cas, c'est l'institution qui choisit le programme et impose une méthode à suivre pour l'enseignement. Le contexte pédagogique influence donc

beaucoup les choix de l'enseignant et ne lui permet pas toujours de mettre en place autant d'activités ludiques qu'il le désire.

Il convient également de soulever la question des limites du temps d'apprentissage. En effet, certains enseignants peuvent décider de ne pas avoir recours aux activités ludiques car celles-ci représentent pour eux une perte de temps. D'une part, les jeux demandent le plus souvent une organisation particulière du cours, ce qui prend plus de temps que des activités habituelles. D'autre part, la mise en place d'activités ludiques demande aussi le temps de préparation antérieure pour l'enseignant. Toutefois, les enseignants peuvent trouver des solutions leur permettant de montrer leur créativité en fonction des situations d'enseignement. Silva souligne qu'il existe « (...) des jeux qui ne prennent que deux ou trois minutes, et qui peuvent contribuer à changer radicalement l'attitude des élèves face à l'apprentissage » (ibid. : 29). En effet, même de courtes activités ludiques peuvent animer le cours et rendre les apprenants plus participatifs et motivés.

1.4.3. Les représentations du jeu

Etant donné que le jeu en classe de langue a été longtemps considéré comme un simple amusement, les acteurs du monde éducatif sont souvent sceptiques par rapport à la mise en œuvre d'activités ludiques lors de l'apprentissage. Silva affirme que « [j]ouer en classe peut faire croire à un manque de sérieux ; cela remet en cause la légitimité du professeur face aux apprenants, aux parents d'élèves et aux responsables institutionnels » (ibid. : 29). Le décalage entre un modèle éducatif traditionnel et la pédagogie du jeu peut effectivement remettre en cause les pratiques enseignantes. Afin de remédier à ce problème, tout d'abord, l'enseignant doit être à l'aise avec l'activité qu'il propose et l'exploiter à bon escient, « (...) sans idéalisation ni surinvestissement ludique » (ibid. : 29). Le jeu doit être intégré à la séquence pédagogique et avoir des objectifs fixés qui s'inscrivent dans le programme.

Une autre difficulté concerne les représentations des apprenants. En fonction de sa culture éducative et de son expérience, l'apprenant peut avoir une perception négative du jeu et peut ne pas avoir envie d'y participer. Selon Silva, « [l]es participants doivent savoir que l'outil ludique est un choix délibéré et pédagogiquement fondé, compatible avec les objectifs du programme et dont l'utilisation fera l'objet d'ajustements en cas de besoin » (ibid. : 28). Les enseignants doivent donc être prêts à expliciter les raisons pédagogiques du recours au jeu en montrant leurs apports au processus éducatif.

Dans ce premier chapitre, nous avons défini le jeu et le ludique dans divers domaines, notamment en didactique des langues et du FLE, et nous avons décrit ces notions sous différentes perspectives. Nous avons présenté les principales fonctions des jeux afin de montrer leur utilité dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cela nous a effectivement permis de comprendre des apports et des limites potentiels des jeux en classe de langue que les enseignants doivent prendre en considération en concevant les activités ludiques adaptées aux objectifs d'apprentissage.

Chapitre 2 – Le ludique, l'approche actionnelle, la trame méthodique repère (TMR) et la systématisation orale

Il nous semble maintenant nécessaire d'inscrire les activités ludiques dans une réflexion méthodologique. Ainsi, nous expliciterons dans ce chapitre comment l'approche actionnelle du *Cadre européen commun pour les langues* (CECRL) et la trame méthodique repère (TMR) peuvent constituer des outils importants pour mettre en place des activités ludiques en classe de langue.

2.1. Le ludique dans le cadre de l'approche actionnelle

Depuis 2001, le CECRL promeut une approche dite actionnelle pour l'apprentissage des langues, ce qui met en lumière plusieurs renouveaux dans le monde d'enseignement. En effet, l'approche actionnelle s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative et se caractérise par la centration sur l'apprenant, acteur de son apprentissage. Dans cette optique, le ludique joue un rôle important dans cette approche car il permet aux apprenants d'être plus actifs et de faire preuve d'initiative.

2.1.1. La pédagogie actionnelle dans l'apprentissage des langues

Depuis une vingtaine d'années, les enseignants sont invités à privilégier l'approche actionnelle afin de suivre l'évolution des besoins d'apprentissage des langues dans le monde. Selon Saydi, « (...) dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral » (2015 : 17). Selon le Conseil de l'Europe, l'approche actionnelle :

> « (...) considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001 : 15).

De ce point de vue, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui est censé interagir avec les autres et accomplir des tâches à travers desquelles les personnes communiquent. La notion de « tâche » est également une focalisation nouvelle de l'approche actionnelle et se définit comme :

> « (...) toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter

> la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (ibid. : 16).

Ainsi, nous voyons que la tâche n'est pas qu'un exercice langagier mais peut représenter une vraie situation de la vie réelle dans laquelle l'apprenant doit agir au moyen d'une langue étrangère. Le ludique y joue un rôle important car, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, il permet d'instaurer l'interaction authentique entre les apprenants. L'apprentissage s'approche de la vie réelle et encourage l'apprenant à être actif et responsable de sa réussite. De plus, l'approche actionnelle consiste à considérer l'apprenant comme un acteur « social », ce qui lui permet donc de se situer par rapport aux autres, notamment par le travail en collaboration. En outre, l'expérience langagière et le plurilinguisme de chaque apprenant sont fortement valorisés car la construction de connaissances ne se fait plus de manière isolée mais en rapport avec les langues faisant partie du répertoire langagier des apprenants.

> « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (ibid. : 11).

L'apprenant est donc conscient du processus d'apprentissage et capable d'établir des liens entre les langues qu'il connaît. Les langues de son répertoire langagier sont constamment en interaction, ce qui devrait probablement favoriser l'apprentissage.

Enfin, il convient de mentionner que le CECRL ne considère pas l'approche actionnelle comme une méthodologie, ce qui donne plus de liberté et de choix aux enseignants. En effet, les termes « approche » et « perspective », également utilisés par le CECRL, renvoient à l'aspect moins prescriptif des principes d'enseignement proposés. Les professeurs peuvent donc adapter plus facilement l'enseignement aux besoins des apprenants et montrer toute leur créativité en proposant des activités ludiques et motivantes pour les apprenants.

2.1.2. La place du ludique dans le CECRL

Les termes de jeu et de ludique sont employés dans le CECRL à plusieurs reprises. Cependant, selon Silva, « (...) la place consacrée aux jeux dans le Cadre européen commun de référence reste très marginale » (2008a : 21). En effet, le ludique et les jeux sont le plus abordés dans la sous-partie du chapitre 4, intitulée « Utilisation ludique de la langue ». Les premières

lignes de ce chapitre se bornent à affirmer que « (...) l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). S'ensuit une liste de jeux : des jeux de société (le loto d'images, *le Scrabble*, le pendu, etc.), des activités individuelles (mots croisés, rébus, anagrammes, *Questions pour un champion*, etc.) et des jeux de mots (*La galère sans les rames, Dessine-moi un jour plus vieux, un sacré numéro*, etc.) (ibid. : 47). Silva souligne que « (...) ce trop bref inventaire où se mêlent sans logique apparente différents types de jeux peu représentatifs ne rend nullement justice à l'outil ludique » (2008a : 21). Cette liste de jeux n'est effectivement pas représentative car elle paraît très courte et les jeux y sont présentés de manière aléatoire. Le jeu apparaît ensuite plusieurs fois dans le tableau « Contexte externe d'usage » mais son usage n'est quasiment pas développé. Il est à noter que le CECRL mentionne les notions de jeu et de ludique, notamment dans un contexte rattaché à l'enfance :

> « (...) en milieu scolaire, on pourrait penser à une liste différente ou complémentaire d'activités « pédagogiques » incluant les aspects ludiques de la langue, notamment à l'école primaire » (Conseil de l'Europe, 2001 : 30).
> « (...) dire à des enfants que l'activité qu'on leur propose leur permettra de jouer ensuite, dans la langue étrangère, au jeu des Sept Familles (objectif de réalisation possible d'une « tâche ») peut aussi constituer une présentation motivante pour une visée d'apprentissage linguistique » (ibid. : 107).

Ainsi, nous constatons que le CECRL aborde partiellement la notion de ludique en soulignant tout de même son importance en classe de langue. Pour comprendre la place restreinte faite au jeu, il faut prendre en compte le fait que le CECRL « (...) n'affiche pas une vocation prescriptive mais purement descriptive » (Silva, 2008a : 22) et laisse une marge de manœuvre aux enseignants. Selon Silva, « (...) plus qu'un écueil, les lacunes du CECRL au sujet de la créativité et du jeu sont une invitation à poursuivre la réflexion » (2009 : 111). En d'autres termes, le CECRL propose une nouvelle perspective d'enseignement/apprentissage et incite les enseignants à une réflexion plus approfondie afin d'adapter leurs méthodes en fonction du contexte. Cela signifie que le Cadre est un outil certes cadrant mais non restrictif qu'il permet aux enseignants de mettre en œuvre toute leur créativité.

2.2. L'appropriation de la TMR et la création d'activités ludiques de systématisation orale

La trame méthodique repère (TMR) (Laurens, 2020) est un outil méthodologique permettant aux enseignants de concevoir des unités didactiques cohérentes. La TMR est un outil

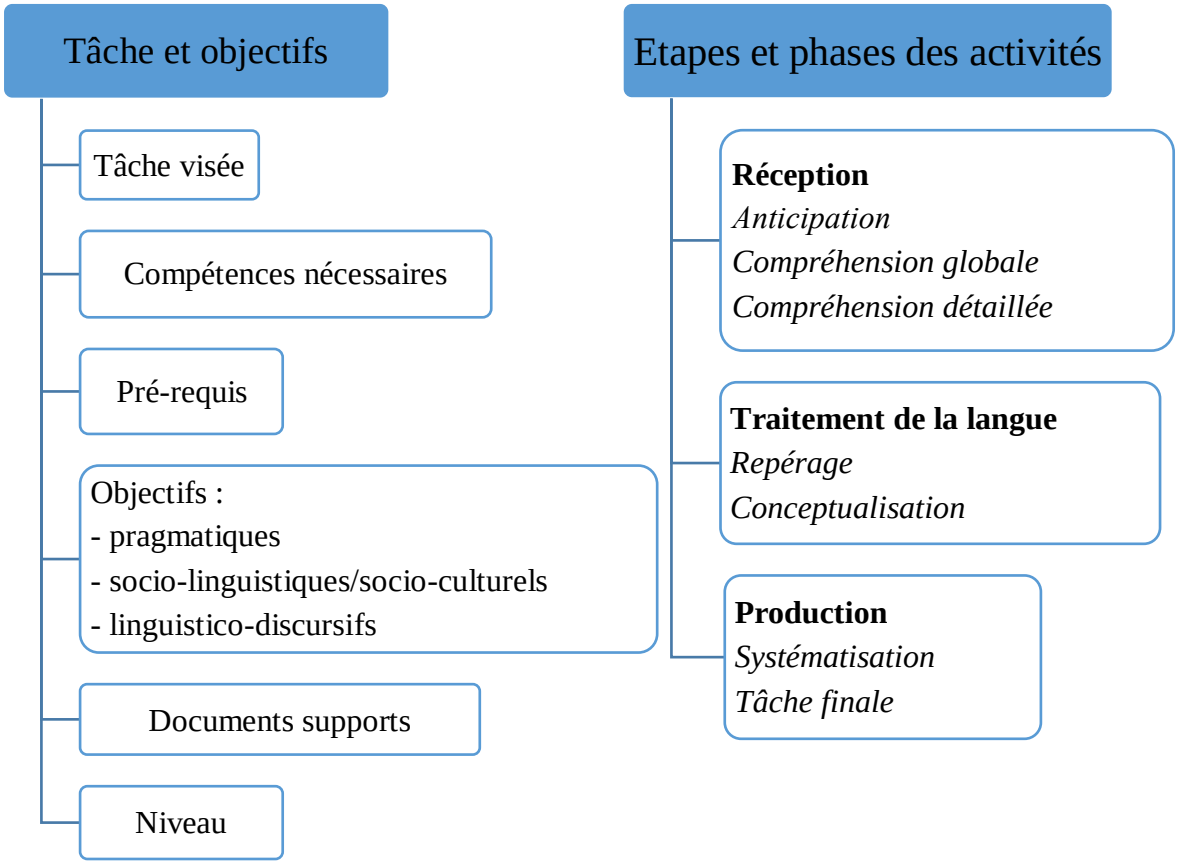
hérité, qui synthétise une cinquantaine d'années de réflexion méthodologique en didactique des langues et du FLE. L'utilisation de cette trame pour la conception des cours permet en effet d'assurer le développement progressif des compétences langagières des apprenants.

2.2.1. La TMR pour la création d'une séquence pédagogique cohérente

Selon Laurens, « [l]a trame méthodique repère est un outil à dimension méthodologique de la didactique du FLE qui a pour propos la conception d'unités didactiques dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle » (2013 : 193). Nous constatons que la TMR n'est pas un outil uniquement propre à l'approche actionnelle car il est aussi forgé à partir de caractéristiques issues des approches méthodologiques précédentes (méthode SGAV et approche communicative). La TMR est donc un outil adaptable aux choix méthodologiques de l'enseignant lui permettant de construire des séquences didactiques cohérentes.

La TMR guide la conception d'unités didactiques en FLE sur deux plans : « (...) la détermination des savoirs et des savoir faire langagiers en objets d'enseignement » et « la sélection ou (...) la création des activités d'enseignement/apprentissage et (...) leur articulation » (ibid. : 193). Cela signifie que, dans un premier temps, la TMR guide l'enseignant dans la détermination des objectifs langagiers de la séquence pédagogique selon le contexte et le public. Ensuite, dans un deuxième temps, à partir des objectifs visés et du document support principal à partir duquel est structuré la séquence, la trame permet à l'enseignant d'organiser les activités d'enseignement/apprentissage « (...) selon un axe méthodique balisant l'apprentissage de la compréhension vers la production » (ibid. : 193). Cet outil modélisant permet donc de construire des séquences didactiques dynamiques et cohérentes en lien avec les besoins des apprenants ainsi que d'assurer un apprentissage progressif d'une langue étrangère.

La trame méthodique repère peut être représentée comme suit (Laurens, 2020) :



Ce schéma nous montre l'essentiel du travail nécessaire pour la conception d'une unité didactique. La partie gauche résume l'étape préparatoire à la conception d'une unité qui consiste à déterminer la tâche, les pré-requis des apprenants et les objectifs de l'unité ainsi qu'à choisir des documents supports adaptés au niveau des apprenants. Puis, dans la partie droite, nous observons une organisation chronologique d'activités autour d'un document support choisi lors de l'étape précédente. En effet, toutes les activités s'enchaînent et font travailler des éléments langagiers récurrents à chaque phase ce qui permet une évolution progressive de la construction du sens par les apprenants et les conduit à la capacité à utiliser ces éléments, notamment pour mener à bien une tâche finale. Ainsi, nous constatons que la trame méthodique repère est un outil sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer pour construire des séquences didactiques cohérentes. Les activités ludiques que nous concevrons seront mises en place de manière intégrée dans une séquence lors de l'étape de systématisation à l'oral.

2.2.2. Le ludique dans la mise en place d'activités de systématisation orale

Ayant explicité le rôle de la trame méthodique repère, nous nous focaliserons sur une étape spécifique de cette trame qui est l'étape de systématisation. Plus précisément, nous réfléchirons sur la place des jeux lors de la mise en place d'activités de systématisation à l'oral.

Selon Lemeunier, « [l]a systématisation est, en fait, l'étape primordiale de l'apprentissage. C'est, en effet, grâce à elle que les apprenants fixent les structures et acquièrent une meilleure compétence en communication » (2001 : 180). En effet, l'étape de systématisation permet aux apprenants d'employer des éléments langagiers vus précédemment dans l'étape de la compréhension de la séquence en cours (ou, éventuellement, dans des séquences antérieures) en vue de les mémoriser, et est donc indispensable dans une séquence didactique. Néanmoins, Lemeunier constate que très souvent, les enseignants négligent l'étape de systématisation ou ne la proposent qu'à l'écrit, et souligne qu'« (...) il peut, en effet, apparaître paradoxal de s'attendre à ce que l'apprenant soit en mesure de produire spontanément à l'oral des structures systématisées à l'écrit » (ibid. : 180). En effet, l'étape de systématisation est censée préparer l'apprenant à une expression orale ou écrite spontanée. Pourtant, le caractère répétitif des exercices structuraux écrits classiques présentent le risque d'installer les apprenants dans des habitudes d'apprentissage qui ne favorisent pas la capacité à s'exprimer. Les apprenants se retrouvent ensuite frustrés étant confrontés à une tâche de production orale ou à une situation de la vie réelle. Afin de remédier à ce problème, les enseignants peuvent donc mettre en place des activités de systématisation favorisant la communication orale et/ou écrite. Selon Lemeunier, « (...) pour que cette répétition ne soit pas perçue comme une pilule difficile à avaler, il faudra la faire pratiquer à travers des activités au caractère ludique, authentique et interactif » (ibid. : 181). En effet, si les activités de systématisation orale ont un caractère ludique, elles seront probablement mieux perçues par les apprenants et leur permettront une mémorisation plus facile des éléments langagiers. Ainsi, nous pouvons avancer que l'étape de systématisation constitue, pour l'enseignant, une phase idoine pour mettre en œuvre toute sa créativité et créer des activités ludiques favorables à la mémorisation.

Nous développerons donc des activités ludiques pour la phase de systématisation à l'oral dans la suite de notre travail.

Au vu de ce deuxième chapitre, il apparaît que le ludique occupe une place importante dans l'approche actionnelle car il favorise des interactions authentiques entre les apprenants et les rend plus actifs. En effet, le CECRL souligne l'importance du ludique en laissant une marge de manœuvre pour la créativité des enseignants. Nous supposons donc que les activités ludiques

sont censées permettre aux apprenants d'interagir et de travailler en collaboration. Afin de mettre en place des activités ludiques de manière intégrée dans une séquence didactique, nous avons décidé de nous appuyer sur la TMR. Plus précisément, nous nous concentrons sur l'étape de systématisation dans le but de favoriser l'expression orale des apprenants.

Chapitre 3 – Le ludique dans le cadre de l'appropriation des temps verbaux en français

La dimension proprement didactique de notre recherche s'appuiera sur l'appropriation du présent de l'indicatif. En effet, le bon usage de ce temps est très important pour les apprenants. C'est généralement le premier temps travaillé car il permet d'exprimer différents états et d'accomplir de nombreuses tâches dans la vie réelle.

3.1. Les temps de l'indicatif en français

Selon Barcelo et Bres, « (...) le français (...) dispose d'une morphologie verbale particulièrement riche » (2006 : 1). En effet, le français est une langue ayant un paradigme verbal très complexe, disposant de sept modes. Nous traiterons ci-après plus en détail le mode indicatif.

3.1.1. Le mode indicatif

Le mode indicatif permet d'exprimer une action réelle ou considérée comme telle. Les temps de l'indicatif sont « (...) personnels, à la différence de l'infinitif (...) et temporels, à la différence de l'infinitif et du subjonctif » (ibid. : 5-6). En d'autres termes, ce mode comprend la conjugaison des verbes ainsi que la possibilité de situer l'action chronologiquement en trois époques : le passé, le présent ou le futur. Le moment de la prise de parole représente un repère pour situer les événements au passé ou au futur. Le mode indicatif est en effet le plus employé de tous les modes, ce qui explique le fait qu'il est le premier mode à être étudié par les apprenants de français.

3.1.2. Le système temporel à l'indicatif

Selon l'encyclopédie Universalis, le temps est un « (...) ensemble des marques morphologiques d'une conjugaison destinées à traduire la situation chronologique d'un procès, dans l'absolu, par rapport au locuteur ou à un autre procès » (s.d.). Malgré la simplicité de cette notion, il convient d'admettre qu'elle n'est pas universelle car elle n'est pas présente dans toutes les langues du monde. A titre d'exemple, « (...) dans la langue hopi, les verbes ne se conjuguent ni au passé, ni au présent, ni au futur. Ils n'ont pas de temps, mais indiquent la validité d'une affirmation – la nature de la relation entre celui qui parle et sa connaissance, ou son expérience de ce dont il parle » (Hall, 2011 : 48). Ainsi, nous pouvons constater que la conjugaison des verbes peut ne pas être si évidente pour les apprenants et peut leur poser des difficultés. De

plus, le français a un paradigme des temps très complexe composé de quinze temps verbaux (Barcelo & Bres, 2006), ce qui constitue de potentielles difficultés lors de l'apprentissage.

3.2. Le ludique pour enseigner le présent de l'indicatif

Nous avons déjà mentionné que l'indicatif est le premier mode à être enseigné en classe de FLE. De même, le présent est le premier temps que les apprenants s'approprient lors de l'apprentissage. Cela s'explique par le fait que le présent de l'indicatif sert à exprimer un grand nombre de faits qui se rapportent chronologiquement non seulement au présent mais également au passé ou au futur. Ce temps est en effet très riche et complexe et le recours au ludique lors de l'apprentissage du présent de l'indicatif peut devenir un outil pertinent permettant de favoriser la réussite des apprenants.

3.2.1. La dimension pragmatique du présent de l'indicatif

Selon Bordas,

> « [l]a description grammaticale des valeurs et des usages du présent de l'indicatif continue à se ramener aux quatre grand cas suivants : – le présent désigne le moment actuel ; – le présent se rapporte à des faits passés ou futurs ; – le présent peut caractériser une habitude ; – le présent décrit les vérités générales, aux repères atemporels » (2000 : 50).

S'y ajoute également l'emploi stylistique du présent historique. Nous constatons donc que le présent de l'indicatif a « (...) un statut spécifique (...) : il peut actualiser un événement situé presque indifféremment dans l'une des trois époques » (Barcelo & Bres, 2006 : 141). Il en résulte qu'au niveau de l'apprentissage des langues, le présent fait l'objet d'un grand nombre d'objectifs pragmatiques que l'enseignant peut déterminer tout au cours de l'enseignement. Ainsi, enseigner le présent désignant le moment actuel peut inclure dans la composante pragmatique les objectifs suivants : saluer, prendre congé, s'excuser, remercier, demander et donner des informations, identifier, confirmer ou infirmer, accepter ou refuser, féliciter, proposer, interroger, exprimer ses goûts, annoncer, se décrire et décrire quelque chose ou quelqu'un, donner son avis, etc. Cette liste ne peut être exhaustive étant donné que le présent est le temps que les français utilisent le plus dans la vie de tous les jours. Si nous y ajoutions toutes les autres valeurs du présent, la liste des objectifs pragmatiques semblerait infinie. Nous pouvons en conclure que le présent de l'indicatif est un temps complexe et riche. Le ludique peut ainsi devenir un outil efficace pour enseigner le présent tout en évitant la répétitivité qui ennuie souvent les apprenants.

3.2.2. La dimension socioculturelle du présent de l'indicatif

Selon Dakhia, un grand « nombre d'enseignants considèrent que langue et culture sont indissociables car l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sans une connaissance minimale de la culture du pays ne peut mener à une réelle compétence de communication » (2017 : 102). Sans aucun doute, apprendre une langue ne suffit pas toujours pour accomplir des tâches de la vie réelle à l'étranger et en langue étrangère. Compte tenu que chaque pays a son histoire, ses traditions et coutumes, il va de soi que le comportement des gens diffère également. La dimension culturelle est en effet une composante très importante de l'enseignement/apprentissage des langues qui peut être cependant réduite « (...) à la seule présence de textes littéraires et de poèmes » en classe de FLE (ibid. : 102). Ainsi, étant donné que les enseignants rencontrent souvent des difficultés au moment d'aborder la dimension culturelle, nous pouvons supposer que le ludique pourrait résoudre ce problème. Selon Huaw, « (...) le mouvement ouvre vers de multiples perspectives pour ancrer corporellement ces apprentissages » (2013 : 6). En effet, jouer en classe de langue permet aux apprenants d'acquérir le comportement adéquat pour accomplir des tâches dans la vie réelle.

En prenant appui sur les entrées pragmatiques de présent de l'indicatif évoquées ci-dessus, nous pouvons définir les objectifs socioculturels à travailler en classe. Nous supposons donc que le travail sur le présent de l'indicatif permettra aux apprenants d'adapter leur registre en fonction des tâches à accomplir, de s'approprier des gestes et des regards ainsi que de positionner son corps dans l'espace, ce qui a une grande valeur dans des situations de la vie réelle.

Au regard de cette première partie, nous pouvons constater que les jeux présentent de nombreux avantages en classe de FLE. Bien que, selon certains auteurs, les activités ludiques aient toujours une place relativement instable en didactique des langues, nous ne pouvons pas nier l'évolution des pratiques enseignantes rendant l'apprentissage des langues plus créatif. En effet, l'arrivée de l'approche actionnelle, le développement technique et l'accès à de nombreux supports d'enseignement proposent aux enseignants de nouvelles pistes de réflexion et leur fournissent des idées d'activités interactives et ludiques permettant d'animer l'apprentissage. Comme tout outil pédagogique, le ludique a ses limites, ce qui n'est cependant pas une raison de ne pas avoir recours aux jeux en classe de langue. Cela signifie que l'enseignant doit être conscient de ses pratiques et adapter les activités ludiques en fonction du contexte d'apprentissage. Nous avons également remarqué que les activités ludiques peuvent avoir un effet bénéfique pour s'approprier les temps verbaux tout en évitant le côté mécanique de la

conjugaison, aussi bien que pour atteindre les objectifs pragmatiques et socioculturels déterminés par l'enseignant.

Dans le but d'observer la mise en œuvre du ludique en contexte d'enseignement du français, nous avons mené un entretien avec une enseignante de FLE et nous avons filmé des cours de français proposés par cette enseignante. L'ensemble de ces données est présenté dans la partie suivante de notre mémoire.

Partie 2

-

La recherche menée au sein du dispositif UPE2A

NSA

Lors de l'année universitaire 2021-2022, nous avons effectué un stage obligatoire au collège Guy Flavien, dans le 12ème arrondissement de Paris. Toutes les données que nous avons recueillies pour ce travail de recherche ont été possibles grâce aux différents acteurs de ce terrain de stage. Dans cette partie, nous décrirons d'abord en détail le contexte institutionnel de notre terrain de stage ainsi que ses acteurs. Puis, nous expliciterons les choix méthodologiques guidant notre recherche. Enfin, nous présenterons les données recueillies et les critères de leur analyse.

Chapitre 1 – Le terrain de stage

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter notre terrain de stage. Nous détaillerons donc le cadre institutionnel du dispositif UPE2A et les programmes pour l'enseignement du français dans ce dispositif. Nous passerons ensuite à la présentation du collège, des enseignants et des élèves ainsi que des cours de FLE.

1.1. Contexte institutionnel

Nous décrirons ci-dessous le cadre institutionnel de notre terrain de stage. D'abord, nous présenterons les principes de l'école inclusive en France pour passer ensuite à la présentation des dispositifs pour les élèves allophones qui sont UPE2A et UPE2A NSA. Enfin, nous exposerons les programmes officiels pour l'enseignement du français dans ces dispositifs.

1.1.1. Ecole inclusive

Le premier texte officiel introduisant l'inclusion scolaire dans le système éducatif français apparaît en 1960. Il s'agit de la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* de l'UNESCO qui « (...) interdit toute discrimination, ségrégation, exclusion dans l'éducation » (Peutot & Cherqui, 2015 : 54). Actuellement, au vu du respect du droit commun à l'éducation, l'accès universel à l'école s'inscrit dans le *Code de l'éducation* français (2000). Dans cette perspective, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) affirme que « [l]'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur » (2012 : 6).

> « Le service public (...) veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. (...) Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. (...) La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de

femme et de citoyen ou de citoyenne. (...) Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire » (Code de l'éducation, 2000 : 16-17).

Ainsi, nous constatons qu'afin de « (...) lutter contre les inégalités sociales et territoriales » (ibid. : 16), l'école se donne pour finalité d'accueillir tous les élèves d'origine étrangère résidant en France de la même manière qu'elle accueille les élèves d'origine française. Par ailleurs, l'école s'engage pour assurer l'accès aux apprentissages aux élèves qui n'ont pas de connaissances en langue française.

« A tout moment de la scolarité, un accompagnement pédagogique spécifique est apporté aux élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers, notamment ceux qui présentent des capacités singulières ou qui éprouvent des difficultés importantes dans l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (...) Les élèves allophones nouvellement arrivés en France bénéficient d'actions particulières favorisant leur accueil et leur scolarisation » (ibid. : 562).

Il en résulte que l'objectif de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) est de leur assurer l'acquisition des connaissances en langue française. En effet, cela leur permet probablement d'entrer dans les apprentissages au sein des classes ordinaires et favorise leur intégration sociale. Dans cette optique, le système éducatif français propose aux EANA un dispositif spécifique de scolarisation intitulé « Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A).

1.1.2. Le dispositif UPE2A

L'UPE2A est un dispositif d'accompagnement des élèves nouvellement arrivés en France qui remplace, depuis 2012, les classes d'accueil (CLA) et les classes d'initiation pour les non-francophones (CLIN). Les unités pédagogiques pour EANA regroupent les élèves selon les tranches d'âge qui correspondent aux cycles des enseignements scolaires. Ainsi, les UPE2A peuvent accueillir les élèves de 6 à 11 ans dans une école élémentaire, les élèves de 11 à 16 ans dans un collège et les élèves de 16 à 18 ans dans un lycée. Les grands écarts d'âge entre les élèves et l'hétérogénéité du public nécessitent une grande flexibilité de l'enseignant au niveau des contenus des cours et de l'attention apportée à chaque apprenant. Les enseignants doivent donc prendre en considération les spécificités du développement cognitif des élèves, leurs motivations, leurs centres d'intérêt et leur rythme de travail. Il convient également de préciser que l'UPE2A n'est pas une classe mais une structure souple qui prévoit une approche personnelle des élèves allophones tout en les incluant dans des classes ordinaires (CLO).

Pourtant, l'inclusion des élèves dans des CLO dépend fortement de leur niveau de scolarisation et de leur âge, avec un écart d'un à deux ans avec l'âge de référence de la classe concernée maximum (Ministère de l'Education nationale, 2012). L'effectif maximal d'une unité pédagogique est de 15 personnes, sauf exception, ce qui permet une approche plus personnelle de chaque élève. De plus, afin d'assurer une meilleure insertion des élèves allophones, les structures d'accueil leur proposent une évaluation de leurs compétences en français et dans d'autres matières, tout en vérifiant leur degré de familiarisation avec l'écrit. Ainsi, les élèves peuvent bénéficier de cours intensifs de français dans les UPE2A et de cours dans des classes ordinaires adaptés à leur niveau. En effet, l'UPE2A prévoit une prise en charge des EANA « (...) d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré » (ibid. : 8). Par ailleurs, l'UPE2A propose « (...) l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) » (ibid. : 8) pour un développement harmonieux des élèves allophones.

Le dispositif UPE2A couvre l'enseignement du français dans une double dimension. D'un côté, l'apprentissage du français langue seconde (FLS) est censé permettre aux élèves une communication dans leur environnement. De l'autre côté, l'apprentissage du français comme langue de scolarisation (FLSco) leur permet d'acquérir une culture scolaire ainsi que des connaissances dans d'autres matières.

> « A son arrivée en France, la langue française est le plus souvent pour l'élève allophone une langue étrangère, puis elle va progressivement devenir une langue seconde. Elle est dès son entrée à l'école une langue de scolarisation, la langue à laquelle il est exposé, celle de la classe ordinaire et de l'école : le français langue maternelle d'une majorité d'élèves et de professeurs, et bien sûr des formes langagières des supports didactiques » (Peutot & Cherqui, 2015 : 115).

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la langue française a une grande importance dans le cadre du dispositif UPE2A car les élèves en ont un besoin immédiat afin d'avancer dans leur formation scolaire.

1.1.3. Le dispositif UPE2A NSA

Dans le second degré, « [i]l convient de distinguer deux types d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (...) : les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants ayant été scolarisés (...) et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement » (Ministère de l'Education nationale, 2012 : 7). Pour les élèves non

scolarisés antérieurement (NSA), l'enseignement du français et d'autres matières diffère considérablement.

> « Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Pour ce faire, la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture » (ibid. : 7).

Il convient de mentionner que l'enseignement de l'écrit tient une place spéciale dans le dispositif UPE2A NSA. L'objectif primordial de ce dispositif est de permettre aux apprenants d'entrer dans l'écrit, sans lequel ils ne seront pas capables de poursuivre leurs études dans le système éducatif français.

De façon générale, la durée de scolarisation dans le cadre du dispositif UPE2A ne doit pas excéder une année. Cependant, « [i]l est (...) bien difficile de déterminer une durée moyenne pour l'apprentissage des savoirs linguistiques qui garantissent une intégration réussie » (Peutot & Cherqui, 2015 : 25). En effet, apprendre le français et acquérir les bases de la lecture et de l'écriture semble un objectif ambitieux pour les élèves n'ayant jamais fréquenté un établissement scolaire. Le Ministère de l'Education nationale prévoit donc pour les élèves non scolarisés antérieurement « (...) un maintien plus long dans la structure d'accueil, sans dépasser une année supplémentaire » (2012 : 7). Dans cette perspective, le Ministère affirme également qu'« (...) un suivi durable et personnalisé s'impose [pour] éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages » (ibid. : 7). Ainsi, les élèves NSA ont probablement plus de chances de réussir leur scolarité et de s'intégrer plus largement dans la société française.

1.1.4. Les programmes officiels pour l'enseignement du français en UPE2A

Malgré le fait que les classes d'accueil des élèves allophones existent depuis au moins 50 ans, l'enseignement n'est pas standardisé dans les dispositifs UPE2A. En effet, « [l]'enseignement aux élèves allophones ne s'appuie pas sur un programme particulier » (Peutot & Cherqui, 2015 : 99). Il convient de mentionner que le Ministère de l'Education nationale propose des ressources pour « (...) aider les maîtres à organiser l'accueil, faciliter la prise en charge de cet enseignement et en permettre l'évaluation » (Ministère de l'Education nationale, 2012 : 10). Parmi ces ressources, nous pouvons citer un document d'accueil,

décrivant le système éducatif en France ; un document didactique, destiné à aider les enseignants des classes accueillant des élèves allophones arrivants et un outil d'évaluation basé sur les compétences du socle commun de connaissances (ibid.). Il existe également certains manuels proposant des unités didactiques pour le dispositif UPE2A, comme par exemple, l'ouvrage *Entrée en Matière* (Hachette, 2014). Toutefois, parmi ces manuels, il n'y en a aucun destiné au public NSA. Afin d'animer des cours dans une classe UPE2A NSA, les enseignants peuvent utiliser des ressources disponibles en ligne, proposées par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (CASNAV). Le CASNAV de chaque région académique en France met un site internet à disposition des enseignants, ce qui leur permet de trouver des documents conçus spécialement pour les élèves NSA. Ainsi, toutes ces ressources jouent un rôle important pour guider les enseignants dans leurs pratiques lors de l'accueil des élèves allophones mais ne sont néanmoins pas suffisantes pour garantir le caractère universel du dispositif. Les enseignants sont donc souvent chargés de l'élaboration du matériel pédagogique nécessaire, adapté aux besoins des élèves.

Au niveau du contenu, l'enseignement des matières scolaires en UPE2A « (...) vise l'ensemble du programme scolaire de la classe ou du cycle ordinaire dans lequel l'élève est inscrit » (Peutot & Cherqui, 2015 : 99). En ce qui concerne l'enseignement du français, « (...) c'est l'approche actionnelle qui est mise en avant » (ibid. : 109). Les objectifs généraux de cet enseignement sont : communiquer dans la vie quotidienne, communiquer dans l'école/vivre sa vie scolaire, réaliser des projets avec d'autres camarades, suivre des cours en classe ordinaire, traduire la communication scolaire à ses parents, faire des exercices, passer des évaluations, passer des examens, utiliser des outils numériques connectés (ibid. : 110). Toutes ces informations et ressources mises à disposition des enseignants ont un caractère descriptif et leur laissent donc une grande liberté au niveau du matériel pédagogique et de la préparation des cours.

1.2. Présentation du terrain

Nous présenterons ci-dessous le dispositif UPE2A NSA dans lequel nous avons effectué notre stage. D'abord, nous décrirons le collège et la classe UPE2A NSA. Puis, nous présenterons les enseignants et les apprenants qui étudient dans cette classe. Enfin, nous exposerons des cours et de différentes activités proposés dans le dispositif.

1.2.1. Présentation du collège et de la classe UPE2A NSA

Nous avons effectué notre stage dans le collège Guy Flavien, situé au 6 rue d'Artagnan, dans le 12ème arrondissement de Paris. Il accueille environ 460 élèves et compte 4 classes de 6ème, 4 classes de 5ème, 4 classes de 4ème et 4 classes de 3ème. De plus, le collège comprend une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et un dispositif UPE2A NSA. Le collège dispose d'un centre de Documentation et d'Information (CDI) qui accueille les élèves pour lire, travailler et s'informer. Par ailleurs, le collège propose aux élèves des ateliers de pratiques artistiques et culturelles, comme, par exemple, un atelier théâtre et un atelier audiovisuel, ainsi que des activités sportives, comme le basketball, le badminton et le tennis de table. Les élèves ont également une possibilité de choisir des langues étrangères à apprendre, à savoir l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou l'italien. L'équipe pédagogique est composée d'une quarantaine d'enseignants, ainsi que d'une infirmière, une assistante sociale et une psychologue de l'Education nationale.

La classe UPE2A NSA dans le collège Guy Flavien est équipée de cinq ordinateurs, d'un projecteur, d'une imprimante, d'un tableau, de tables et de chaises, ainsi que de divers supports sous forme de cartes, d'images, de photos, etc. Les enseignants et les élèves ont également accès à internet.

1.2.2. Présentation des acteurs du dispositif UPE2A NSA

Nous présentons maintenant les enseignants et les apprenants du dispositif UPE2A NSA du collège Guy Flavien.

1.2.2.1. Les enseignants

Pour la prise en charge de la classe UPE2A, l'équipe pédagogique se compose de 9 enseignants. Cette équipe assure chaque année le suivi d'environ 15 élèves non scolarisés antérieurement.

La plupart des cours sont assurés par Clara, enseignante de FLE pour les élèves allophones au sein du dispositif UPE2A NSA au collège Guy Flavien, depuis 9 ans. Elle est d'ailleurs enseignante coordinatrice auprès du CASNAV. Grâce à sa longue expérience avec les élèves allophones non scolarisés antérieurement, elle possède des savoirs nécessaires pour

faire entrer dans l'écrit en français. Clara s'occupe du suivi total des élèves allophones du collège[2]. C'est d'ailleurs Clara qui a accepté d'être ma tutrice de stage.

La deuxième enseignante de français dans ce dispositif, Manon, assure les cours de FLE une fois par semaine pendant 3 heures. Par ailleurs, d'autres enseignants du collège Guy Flavien prennent en charge les cours de mathématiques, de sciences de vie et de la terre, de technologie, d'éducation physique et sportive, d'éducation musicale et de natation afin de garantir le développement harmonieux des élèves allophones.

1.2.2.2. Les élèves

Lors de l'année scolaire 2021-2022, le dispositif UPE2A NSA compte 15 élèves allophones inscrits dont 11 assistent régulièrement aux cours. Le groupe est composé de 4 garçons et de 7 filles. Les apprenants ont entre 12 et 16 ans et se caractérisent par une grande diversité culturelle. Il faut mentionner que les élèves ne possèdent pas le même niveau en français car certains d'entre eux ont déjà été exposés au français dans leur pays d'origine. Les profils des élèves sont donc très hétérogènes. La majorité des élèves vient de pays d'Afrique (Mali, Gambie, Guinée, Côte d'Ivoire). Les autres sont originaires d'Afghanistan. Ce sont des enfants qui ont connu la guerre dans leur pays et dont les parents ont dû demander l'asile en France. Beaucoup d'élèves vivent dans des foyers pour réfugiés ou dans des logements sociaux. Les langues parlées au sein du groupe sont le sénoufo, le bambara, le malinké, le mandingue, le dari, le pachto ainsi que certains dialectes africains. Par ailleurs, beaucoup d'élèves sont plurilingues. Il convient de préciser que 8 élèves parmi 11 n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine. 3 élèves dans cette classe ont fréquenté un établissement scolaire dans leur pays pendant une période très courte, ce qui ne leur a pas permis d'acquérir des connaissances de base en différentes matières. Les apprenants dans cette classe sont donc non-lecteurs et non-scripteurs. Ainsi, pour la plupart des élèves, cette année constitue leur première année de scolarisation dans un établissement scolaire, qui plus est, en France. Seul un élève a déjà été inscrit dans le dispositif UPE2A du collège l'année précédente et est resté dans ce dispositif pour la deuxième année. Il est donc certainement nécessaire d'orienter les enseignements vers l'entrée dans l'écrit des apprenants. Par ailleurs, certains élèves ont des besoins spécifiques liés

[2] Il convient de mentionner que Clara a également assuré l'animation du dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE) pendant quelques années. Ce dispositif vise à « (...) favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant » (Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants, s.d.).

à leur développement cognitif. Il a été relevé qu'un élève a une déficience intellectuelle. Il lui est donc très difficile de suivre ses études. En outre, l'enseignante de français suppose qu'une autre élève peut avoir de la dyslexie vu qu'elle a des problèmes de lecture et d'écriture durables. Ce trouble n'a cependant pas encore été diagnostiqué par un spécialiste. Enfin, cette description des apprenants nous permet de voir que les enseignants travaillant dans ce dispositif doivent trouver des approches spéciales pour chacun et adapter l'enseignement en fonction des besoins spécifiques des élèves.

1.2.3. Présentation des cours

Les élèves du dispositif UPE2A NSA dans le collège Guy Flavien bénéficient au total de 26 heures d'enseignements hebdomadaires réparties du lundi au vendredi (cf. annexe 3 : 100). Les cours de français ont lieu chaque jour et occupent la majorité du temps scolaire des élèves, à savoir 14 heures par semaine. Outre les cours de FLE, les élèves allophones suivent également les cours d'anglais, de mathématiques, de sciences de vie et de la terre (SVT), d'éducation musicale, d'éducation physique et sportive, de technologie et de natation. Etant donné les niveaux très hétérogènes des apprenants, l'enseignante de français, Clara, a décidé de les diviser en deux sous-groupes : le groupe des élèves plus avancés et celui des moins avancés. Le groupe des élèves plus avancés est constitué des apprenants qui ont déjà été un peu scolarisés et d'un élève francophone. Les autres apprenants font partie du groupe moins avancé. Clara a eu recours à cette mesure dans le but d'adapter le contenu des cours à chaque apprenant et d'assurer un suivi encore plus personnel. Il en résulte que lundi et jeudi, deux sous-groupes ont des emplois du temps un peu différents au niveau des heures du français. A titre d'exemple, le lundi matin, c'est le sous-groupe des apprenants plus avancés qui vient pour la première heure de cours. Le sous-groupe des apprenants moins avancés vient donc le jeudi matin pour profiter de cours plus adaptés à leur niveau. Au total, tous les apprenants bénéficient donc de 13 heures de français par semaine. Cette répartition en sous-groupes plusieurs fois par semaine permet aux élèves de se sentir plus à l'aise lors de différents temps d'activités. Cela permet aussi à l'enseignante de français de consacrer plus de temps aux activités favorisant le développement langagier de chaque élève.

Il est également à noter que la langue d'enseignement au collège est uniquement le français. Ainsi, l'enseignante de français est présente lors des cours de SVT et de certains cours de mathématiques afin d'assurer l'accès au sens pour tous les élèves. Les enseignants travaillent donc en collaboration pour une meilleure clarté des explications. Cependant, il convient de

préciser que les élèves ne suivent pas les cours dans des classes ordinaires. Compte tenu que les élèves allophones dans ce dispositif UPE2A NSA ne sont ni lecteurs, ni scripteurs à l'arrivée au collège, ils éprouvent des difficultés considérables pour s'approprier le contenu des cours dans des classes ordinaires. Seul un élève (celui pour qui c'est la deuxième année de scolarisation dans le dispositif UPE2A NSA) assiste parfois à certains cours dans une classe ordinaire.

A la fin de l'année scolaire, chaque apprenant a la possibilité de passer le Diplôme d'études en langue française (DELF scolaire) au niveau élémentaire A1. Cet outil, institutionnalisé depuis janvier 2007 (Peutot & Cherqui, 2015 : 201) dans le dispositif UPE2A, permet de « (...) certifier les capacités langagières des élèves allophones » (ibid. : 201), ainsi que de garantir une « (...) reconnaissance nationale et internationale » (ibid. : 202) de leurs savoirs.

Outre les cours proposés par l'équipe pédagogique du collège, les élèves bénéficient également d'un atelier théâtre[3] en raison de deux heures par semaine. Cet atelier est mis en place pour deux mois au second semestre de l'année scolaire. L'atelier théâtre présente potentiellement de nombreux avantages pour les apprenants. D'une part, il favorise probablement l'apprentissage du français, aussi bien qu'il contribue au développement de la culture générale des élèves. D'autre part, l'atelier théâtral permet aux élèves de sortir du cadre institutionnel de l'enseignement. Ils peuvent donc profiter de moments de convivialité, d'entraide ainsi qu'apprendre à être ensemble. Ces compétences les aideront probablement à travailler en classe de manière équitable, à être solidaires, à se respecter et à valoriser l'aide des autres. Un autre apport de cet atelier réside dans le fait que les élèves ont la possibilité de travailler davantage la position du corps dans l'espace, la posture, les gestes, les mimes, les regards, etc. Enfin, l'atelier théâtre a pour but la mise en scène d'une pièce théâtrale devant un public. Ainsi, grâce à cette pratique, les élèves sont censés ne pas avoir peur de parler français devant les autres et adapter un comportement adéquat en fonction de différentes situations de la vie quotidienne.

Enfin, il convient de mentionner que le collège organise des sorties culturelles pour tous les élèves, y compris les élèves du dispositif UPE2A NSA. Les élèves ont donc la possibilité d'aller au cinéma et de visiter des châteaux et des musées, ce qui peut également contribuer au

[3] Il convient de préciser que nous n'avons fait aucun lien entre l'atelier théâtre et notre expérimentation car l'atelier a commencé deux semaines avant la fin de notre stage quand nous avons déjà mis en place les activités ludiques conçues.

développement de leur culture générale et de leur sentiment d'appartenance, d'ancrage dans la communauté scolaire et plus largement dans le nouveau pays de résidence.

Nous avons présenté dans ce chapitre le terrain de notre stage qui est un dispositif UPE2A dans le collège Guy Flavien. Les élèves de ce dispositif n'ont pas ou ont peu été scolarisés antérieurement. Après avoir décrit les élèves, les enseignants et les cours dans ce dispositif, nous présenterons dans le chapitre suivant les choix méthodologiques de notre recherche ainsi que les données recueillies sur le terrain.

Chapitre 2 – La méthodologie de la recherche et le recueil de données sur le terrain

La description du terrain de stage nous permet maintenant d'expliciter les choix méthodologiques de notre recherche. Ainsi, dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie choisie pour mettre en place les activités ludiques de systématisation à l'oral et nous décrirons les méthodes de recueil de données. Nous présenterons également les données recueillies et les critères de leur analyse.

2.1. Les choix méthodologiques

Afin d'effectuer ce travail de recherche, nous avons choisi une méthodologie pour mettre en place les activités ludiques ainsi que des méthodes de recueil des données. C'est donc l'ensemble de ces choix méthodologiques que nous présentons ci-dessous.

2.1.1. La recherche-expérimentation

En menant cette recherche dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes inspirée de la méthodologie de la recherche-action. Le but de cette méthodologie n'est pas de critiquer ou de transformer radicalement des pratiques existantes des enseignants mais de les faire évoluer. La méthodologie de la recherche-action permet de reconnaître les demandes des enseignants et de « (...) passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe » (Catroux, 2002 : 9). En outre, la recherche-action permet au chercheur de participer activement à la recherche et ne réduit pas son rôle à une simple observation. Selon Catroux, « [l]a recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (ibid. : 9). De même, d'après Roy et Prévost « [d]ans la recherche-action, les personnes impliquées ne sont pas des sujets ou objets d'étude, mais bien des acteurs actifs dans la réalité » (2013 : 132). Tous les participants d'une recherche-action deviennent donc « (...) acteurs consentants du processus de recherche » (Catroux, 2002 : 9). Ainsi, cette démarche nous a inspirée de mettre en œuvre une expérimentation des activités ludiques de systématisation orale dans le dispositif UPE2A NSA, ce qui est probablement enrichissant pour nous ainsi que pour d'autres chercheurs s'intéressant aux questions du ludique en classe de langue. La présente

recherche consiste donc d'abord à observer des pratiques ludiques de l'enseignante du dispositif UPE2A. Puis, il s'agit de concevoir des activités ludiques de systématisation à l'oral adaptées au niveau des élèves et de les mettre en place. Enfin, la dernière partie de notre travail prévoit l'analyse des pratiques ludiques existantes ainsi que l'analyse des activités ludiques conçues et mises en œuvre.

2.1.2. Les méthodes de recueil de données qualitatives

Afin d'obtenir des résultats fiables et une vision plus approfondie de l'état actuel des pratiques ludiques au sein du dispositif UPE2A, nous avons choisi les méthodes suivantes pour cette recherche : un entretien avec l'enseignante Clara, l'observation participante (qui consiste à observer des pratiques ludiques existantes en participant aux différentes activités de la classe comme animatrice/enseignante) et l'expérimentation. En ce qui concerne l'entretien avec l'enseignante, nous avons opté pour un entretien semi-directif afin de recueillir des données qualitatives permettant d'éclairer nos observations. Les observations des cours de français que nous avons enregistrés au début de notre stage nous ont permis d'avoir une vision objective des pratiques ludiques du dispositif UPE2A NSA. Enfin, après avoir recueilli des données dans le cadre de l'entretien et des observations, nous avons expérimenté des activités ludiques de systématisation à l'oral que nous avons également enregistrées.

2.2. L'entretien avec l'enseignante

L'entretien avec l'enseignante du dispositif UPE2A NSA, Clara, a été réalisé dans le collège Guy Flavien au début de notre stage avant les observations. Nous présenterons d'abord la trame de l'entretien que nous avons élaborée et les informations sur l'enseignante interviewée sous forme d'une fiche signalétique. Puis, nous montrerons le codage utilisé pour transcrire l'entretien. Enfin, nous décrirons les critères d'analyse du présent entretien.

2.2.1. La trame d'entretien

La trame d'entretien présentée ci-dessous a été élaborée courant février et a été utilisée pour l'entretien avec l'enseignante du dispositif UPE2A au collège Guy Flavien. Les questions pour cet entretien ont été pensées à partir des notions que nous avons développées dans la partie 1 de notre mémoire. Nous avons mis l'accent sur la place des activités ludiques en classe UPE2A NSA et les manières de les introduire en cours. Nous avons également questionné le déroulement de l'étape de systématisation dans cette classe.

Il convient de préciser que cette trame d'entretien est relativement souple, ce qui a permis de mener un entretien semi-directif où les paroles des interlocuteurs étaient relativement libres. Ainsi, l'ordre des questions et leur formulation ont pu varier, dans l'interaction de l'entretien, car les questions n'ont pas été écrites de façon figée. Nous tenons également à préciser que cet entretien a été mené sur le ton d'une conversation entre collègues.

Trame d'entretien avec l'enseignante

Quelles sont vos représentations du ludique et de la créativité ? Quels mots vous-y associez ?

Selon vous, quelle est la place des activités ludiques en cours de français langue étrangère dans un dispositif UPE2A ?

Quelles sont les manières d'introduire le ludique en classe de langue ?

Pour vous, le ludique est-il associé plutôt à l'oral ou à l'écrit ?

Est-il important d'enseigner l'oral au public non-scolarisé antérieurement ? Ou pensez-vous qu'il faut commencer par l'entrée dans l'écrit pour une meilleure scolarisation des élèves ?

Comment préparez-vous vos cours ? Pensez-vous toujours aux activités ludiques lors de la préparation ? Combien d'activités ludiques mettez-vous en place lors d'un cours ? A quel moment du cours ?

Quelles activités proposez-vous aux élèves lors de phase de systématisation ? S'agit-il plutôt d'activités à l'oral ou à l'écrit ?

Quels supports utilisez-vous pour animer les activités ludiques ?

Quand vous mettez en place des activités ludiques, comment les enfants les perçoivent-ils ?

2.2.2. La fiche signalétique du profil de l'enseignante

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les informations sur l'enseignante interviewée, Clara. Pour garder l'anonymat de l'enseignante, nous lui avons attribué un prénom fictif.

Fiche signalétique du profil de l'enseignante interviewée	
Prénom	Clara
Sexe	féminin
Âge	65 ans
Nationalité	française
Expérience dans l'enseignement	9 ans
Expérience dans le dispositif UPE2A	9 ans
Formation en FLE/FLS	La préparation à la certification FLS
Lieu d'enseignement (actuellement et antérieurement)	Collège Guy Flavien
Niveau enseigné	Elémentaire A1

2.2.3. La transcription de l'entretien enregistré

L'entretien enregistré a été transcrit (cf. annexe 4 : 101) selon le codage élaboré au sein du séminaire de recherche IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) du laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures). Nous présentons ci-dessous les conventions de transcription dont nous nous sommes servie pour la transcription de l'entretien avec Clara.

Mot	standard
MOT	accentuation
Xxx	inaudible
(rires)	commentaires sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe

:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
<u>important</u>	chevauchement
//	transcription incertaine

Nous précisons également que nous n'avons pas inclus certains propos de l'entretien non pertinents pour notre recherche.

2.2.4. Les critères d'analyse de l'entretien

Afin d'analyser l'entretien avec l'enseignante Clara, nous l'avons d'abord transcrit dans son intégralité (cf. annexe 4 : 101). La lecture de cette transcription nous a ensuite permis de souligner de principaux thèmes abordés lors de la discussion. Ainsi, nous avons classé le contenu de l'entretien selon les questions posées/les thèmes de la discussion. Enfin, nous avons effectué une analyse thématique du contenu de l'entretien que nous présentons sous forme d'un compte-rendu dans la partie 3 de ce mémoire. En analysant cet entretien, nous nous sommes basée sur les notions développées dans la partie théorique de ce mémoire. Plus précisément, il s'agit des critères d'analyse suivants :

- la place du ludique en classe de langue ;
- les fonctions du ludique ;
- les types d'activités ludiques mises en place ;
- le déroulement de l'étape de systématisation.

2.3. Les observations participantes de classe

Nous pouvons maintenant décrire les observations de classe que nous avons effectuées sur le terrain. Nous présenterons ci-après les objectifs de ces observations, les synopsis des cours que nous avons établis et les critères d'analyse des observations.

2.3.1. Les objectifs

Afin d'avoir une vision globale des cours dans le dispositif UPE2A, nous avons décidé d'avoir recours aux observations de classe. D'une part, cette méthode nous a permis de comparer les informations que l'enseignante nous avait communiquées lors de l'entretien, qui avait été effectué en premier, avec le déroulement réel des cours. C'est grâce à ces données que nous espérons éviter l'effet de désirabilité sociale, autrement dit, la volonté de l'enquêté de produire une image de soi positive (Crowne & Marlowe, 1960 ; Tournois et al., 2000). D'autre part, à l'aide des observations, nous avons pu recueillir des données authentiques ainsi que découvrir les « (...) conduites et actions dans le déroulement dynamique des classes, dans ce qu'elles ont de prévu et d'imprévu » (Cambra Giné, 2003 : 222). Il convient également de mentionner que les observations nous ont donné la possibilité de voir le comportement des élèves, leurs réactions et leurs appréciations des activités qui leur étaient proposées. Enfin, nous tenons à préciser que notre observation est devenue de plus en plus participante au fil des cours, ce qui nous a permis de nous intégrer dans la classe et de passer progressivement à la mise en place d'activités ludiques conçues pour ce public. Afin de synthétiser les données recueillies lors des observations, nous les présentons sous forme de synopsis que nous décrivons ci-dessous.

2.3.2. Le synopsis des cours

Les cours observés ont été à chaque fois filmés. Au total, nous avons observé 10 cours de français langue étrangère dans le cadre du dispositif UPE2A NSA. La durée de chaque cours est de 55 minutes, ce qui représente au total 9 heures 15 minutes d'observations. Afin de synthétiser les données, nous avons décidé de nous appuyer sur la technique d'un tableau synoptique (cf. annexe 5 : 103) qui a été développée dans le cadre des travaux portant sur les objets enseignés dans la classe (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 : 82-83 ; Schneuwly & Dolz, 2009 : 89-100). Selon le CNRTL, le tableau synoptique « (...) donne par sa disposition une vue générale (des parties) d'un ensemble que l'on peut ainsi embrasser d'un seul coup d'œil » (s.d.). Cette forme de présentation nous paraît la plus appropriée afin de démontrer le déroulement des cours de manière globale ainsi que les activités mises en place et leur articulation. Par ailleurs, le tableau synoptique permet de montrer la structuration des cours et d'en faciliter la compréhension.

Nous montrons ci-dessous des tableaux synoptiques vierges conçus pour la présentation des cours observés :

Cours :	Enseignante :
Classe :	Observatrice :
Lieu :	Appareil pour filmer :

10 séances de 55 minutes = 9 heures 15 minutes

Disposition de la classe

Séance du _____

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	-
Objectif(s) linguistique(s)	-
Objectif(s) socioculturel(s)	-

Déroulement et description du cours	**Modalités de travail**	**Matériel**	**Remarques**

Ainsi, au début des tableaux synoptiques, nous avons présenté les informations générales sur les cours observés ainsi que la disposition de la classe. Puis, nous avons présenté chaque cours en indiquant les objectifs pragmatiques, linguistiques et socioculturels ainsi que son déroulement et sa description. De plus, nous avons délimité les activités des cours afin de les regrouper selon les étapes de travail. Pour chaque étape, nous avons également mentionné les modalités de travail, le matériel et nous avons fait des remarques sur les difficultés rencontrées ou sur la perception des activités par les élèves.

2.3.3. Les critères d'analyse des observations

A partir des dix tableaux synoptiques réalisés, nous avons rédigé un compte-rendu des observations des cours présenté dans la partie 3 de notre mémoire. Afin de donner un portrait général des 10 cours observés, nous avons explicité leurs éléments didactiques et pédagogiques. Ainsi, nous avons présenté les objectifs visés, les activités développées et leur articulation, les

modalités de leur mise en œuvre ainsi que les supports utilisés par l'enseignante. Enfin, nous avons analysé les activités ludiques observées en cours à partir des éléments développés dans la partie théorique de notre travail de recherche, à savoir :

- les types d'activités ludiques ;
- les fonctions des jeux ;
- les apports des jeux pour les élèves ;
- les limites des jeux.

2.4. Les critères d'analyse des besoins des apprenants

Après avoir constitué la première partie de notre corpus composé de l'entretien avec l'enseignante Clara et des observations de cours de français dans la classe UPE2A NSA, nous avons analysé les besoins des apprenants. Tout d'abord, nous avons défini le niveau des élèves en langue française. Puis, en prenant en compte les activités ludiques vues en cours, nous avons défini l'intérêt de la mise en œuvre des jeux de systématisation à l'oral dans cette classe. Nous avons également analysé la pertinence de proposer aux apprenants le travail sur le présent de l'indicatif. Enfin, nous avons défini les objectifs pragmatiques, linguistiques et socioculturels à travailler à travers les activités ludiques de systématisation à l'oral. Cela nous a permis de concevoir des activités ludiques adaptées au niveau et aux besoins des apprenants du dispositif UPE2A NSA.

Dans ce chapitre, nous avons explicité les choix méthodologiques de notre recherche ainsi que les méthodes de recueil de données. Les données recueillies sur le terrain (l'entretien avec l'enseignante, les observations et l'expérimentation d'activités) et les critères de leur analyse ont été également présentés. Nous passons dans le chapitre suivant à la description de la conception d'activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA et les détails de leur mise en place.

Chapitre 3 – La préparation, la conception et la mise en place d'activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA

L'entretien avec l'enseignante Clara et les observations des cours en classe UPE2A NSA nous permettent maintenant de décrire la mise en place d'activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif. Nous présenterons dans ce chapitre l'étape préparatoire à la conception des activités, la conception des activités et les détails sur leur mise en place.

3.1. La préparation à la conception des activités ludiques

Les activités ludiques que nous avons mises en place sont basées sur les trames pouvant être utilisées pour concevoir de diverses activités ludiques. Au total, nous avons décidé de mettre en œuvre 4 jeux basés sur 4 trames d'activités différentes. Les trames des activités que nous présenterons ci-après incluent les informations sur le nombre de participants, la durée et le déroulement des jeux.

3.1.1. Jeu de dés

La première trame choisie que nous présentons dans le tableau ci-dessous repose sur le jeu de dés observé dans la classe.

Jeu de dés	
Nombre de participants	Variable.
Durée	10 à 15 minutes.
Déroulement	Chaque apprenant lance les dés pour prendre la parole. Le lanceur compose une phrase à partir des informations qu'il obtient sur les côtés de deux dés qu'il a lancés.

3.1.2. Jeu de balle

La deuxième trame que nous avons décidé d'utiliser est issue du manuel *En jeux* (Lemeunier et al., 2010).

Jeu de balle (ibid. : 10-11)

Nombre de participants	Par groupes de 10 personnes environ.
Durée	10 à 15 minutes
Déroulement	Chaque groupe forme un cercle. Le lancer de la balle (ou boule de papier froissée) sert à donner la parole. Le lanceur interroge le joueur à qui il lance la balle. Le joueur qui reçoit la balle répond. Puis, à son tour, il pose une question à un autre joueur en lui lançant la balle, etc.

3.1.3. Jeu de l'oie

La troisième trame prend pour principe le jeu de l'oie.

Jeu de l'oie	
Nombre de participants	En groupes de 2 personnes ou en grand groupe divisé en deux équipes.
Durée	15 à 20 minutes.
Déroulement	Chaque équipe joue chacune son tour en lançant deux dés. Suivant le chiffre obtenu, le joueur avance son pion case par case. Pour gagner une partie de jeu de l'oie, il faut être le premier à arriver sur la dernière case.

3.1.4. Bataille verbale

La quatrième trame, aussi bien que la deuxième, est issue du manuel *En jeux* (ibid.).

Bataille verbale (ibid. : 9)	
Nombre de participants	Par groupes de 2 personnes.
Durée	20 à 30 minutes.
Déroulement	L'enseignant indique aux apprenants les verbes à inscrire dans les cases de la première ligne de la grille. Les apprenants dessinent secrètement trois bateaux dans trois cases de leur choix.

	Cette activité est inspirée du jeu de société : « La bataille navale ». Le jeu consiste à trouver et détruire les bateaux adversaires. Le gagnant est celui qui détruit en premier les bateaux de son adversaire.

3.2. La conception des activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif

A partir des trames présentées ci-dessus, nous avons conçu 4 activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA. Nous avons prévu de mettre en place ces activités de manière intégrée dans les séquences didactiques. Etant donné que le thème abordé à ce moment-là par les apprenants était la nourriture, nous avons conçu des activités ludiques en lien avec le sujet des aliments et des préférences alimentaires. Pour chaque activité, nous avons défini les objectifs langagiers, la durée de l'activité, les supports, le déroulement, les consignes et les exemples de productions attendues.

3.2.1. Le jeu « Les dés de conjugaison »

Les dés de conjugaison	
Type d'activité	Jeu linguistique
Trame d'activité	Jeu de dés
Objectifs langagiers	Pragmatiques : - Exprimer ses goûts alimentaires Linguistiques : - Conjuguer les verbes en « er » au présent - Conjuguer le verbe « boire » au présent - Le lexique de la nourriture Socioculturels : - Utiliser le registre neutre - Adopter un comportement adéquat pour exprimer ses goûts

Supports	Deux dés en papier (cf. annexe 6.1 : 111)
Durée	10 à 15 minutes
Déroulement	En grand groupe, à tour de rôle, chaque apprenant lance les dés pour prendre la parole. Sur le premier dé sont indiqués des pronoms personnels. Sur le deuxième dé se trouvent les images représentant les verbes « aimer », « adorer », « détester », « manger », « boire », « acheter ». A partir du résultat des dés lancés, les apprenants doivent bien conjuguer le verbe et continuer la phrase avec un ou des aliments.
Consignes	Regardez les dés. Sur le premier sont indiqués les pronoms personnels : je, tu, elle, nous, vous, ils. Sur le deuxième, vous pouvez voir les images qui représentent les verbes que nous avons appris : aimer, adorer, détester, manger, boire, acheter. A tour de rôle, vous devez lancer les dés et composer une phrase. Terminez vos phrases avec les aliments que nous avons appris.
Ex. de productions attendues	- Nous aimons les pommes. - Je déteste les tomates. - Vous buvez du café.

3.2.2. Le jeu « Nos goûts »

Nos goûts	
Type d'activité	Jeu linguistique
Trame d'activité	Jeu de balle
Objectifs langagiers	Pragmatiques : - S'informer sur les goûts alimentaires de quelqu'un - Exprimer ses goûts alimentaires Linguistiques :

	- Conjuguer les verbes en « er » au présent (à la 1ère personne du singulier et du pluriel ; à la 2ème personne du singulier et du pluriel) - Le lexique de la nourriture - L'intonation affirmative et interrogative Socioculturels : - Utiliser le registre neutre - Adopter un comportement adéquat pour exprimer ses goûts
Supports	La balle, les étiquettes (cf. annexe 6.2 : 113)
Durée	20 à 25 minutes
Déroulement	Dans un premier temps, les apprenants forment un cercle. Le lanceur tire une étiquette contenant une image qui représente un verbe (aimer, adorer, détester) et une image qui représente un aliment. Il lance la balle à un de ses camarades de classe et pose une question à partir des images sur l'étiquette. Dans un deuxième temps, les apprenants se mettent par deux et forment un cercle. Par deux, ils tirent les mêmes étiquettes, lancent la balle et posent une question à un autre binôme dans le cercle. Le binôme doit se mettre d'accord et répondre à la question.
Consignes	1. Mettez-vous en cercle. Vous allez tirer une étiquette sur laquelle vous trouverez une image représentant un verbe et une image représentant un aliment. Puis, vous devez lancer la balle à un de vos camarades de la classe et lui poser une question en vous aidant des images sur l'étiquette. Celle ou celui qui attrape la balle répond, puis, tire une étiquette et lance la balle à une autre personne.

	2. Maintenant mettez vous par deux en restant dans le cercle. Vous allez aussi tirer une étiquette et poser une question à un autre binôme. Utilisez le pronom « vous » pour le faire. Le binôme qui répond utilisera le pronom « nous ».
Ex. de productions attendues	1. Tu aimes les carottes ? – Oui, j'aime les carottes./Non, je déteste les carottes./Non, je n'aime pas les carottes. Tu détestes le lait ? – Oui, je déteste le lait./Non, j'aime le lait. 2. Vous adorez les bananes ? – Oui, nous adorons les bananes./Non, nous détestons les bananes./Non, nous n'aimons pas les bananes.

3.2.3. Le jeu « Jeu de l'oie pour les conjugaisons »

Jeu de l'oie pour les conjugaisons	
Type d'activité	Jeu linguistique
Trame d'activité	Jeu de l'oie
Objectifs langagiers	Pragmatiques : - Indiquer une action[4] Linguistiques : - Conjuguer les verbes au présent Socioculturels : - Adopter un comportement adéquat pour indiquer une action
Supports	Le tableau, le vidéoprojecteur, deux dés (un petit et un grand), deux pions, le jeu de l'oie (cf. annexe 6.3 : 116)
Durée	10 à 15 minutes

[4] Comme il s'agit d'un exercice de conjugaison à l'oral, la dimension pragmatique n'est pas présente. C'est un exercice formel qui permet de travailler la conjugaison des verbes à l'oral.

Déroulement	L'enseignant projette le jeu de l'oie au tableau. Dans les cases du jeu sont écrits les verbes. A côté, l'enseignant écrit les pronoms personnels correspondant aux chiffres de 1 à 6. L'enseignant divise les élèves en deux équipes. A tour de rôle, chaque équipe lance les dés. Le chiffre du petit dé correspond au pronom personnel écrit au tableau. Suivant le chiffre obtenu au grand dé, l'enseignant avance le pion de chaque équipe case par case. Les apprenants reçoivent donc un pronom personnel et un verbe qu'il faut conjuguer au présent. L'équipe qui arrive en premier sur la dernière case, gagne.
Consignes	Vous êtes divisés en deux équipes. Regardez maintenant le tableau. Vous voyez les pronoms personnels et les chiffres. Vous voyez également le jeu de l'oie avec les verbes qu'il faut conjuguer. A tour de rôle, chaque équipe va lancer les dés. Les chiffres du petit dé correspondent aux pronoms personnels que vous voyez au tableau. Les chiffres du grand dé correspondent au nombre de cases que vous allez avancer dans le jeu. Il faut penser à bien conjuguer les verbes. L'équipe qui arrive en premier sur la dernière case, gagne.
Ex. de productions attendues	Vous mangez, tu adores, j'aime, il boit, nous détestons, ils ont, etc.

3.2.4. Le jeu « La bataille verbale au présent »

La bataille verbale au présent	
Type d'activité	Jeu linguistique
Trame d'activité	Bataille verbale
Objectifs langagiers	Pragmatiques :

	- Indiquer une action[5] Linguistiques : - Conjuguer les verbes « manger » et « boire » au présent de l'indicatif - Intonation affirmative et interrogative Socioculturels : - Utiliser le registre neutre - Adopter le comportement adéquat pour indiquer une action
Support	Les fiches avec le jeu (cf. annexe 6.4 : 117)
Durée	15 à 20 minutes
Déroulement	Les apprenants sont divisés en deux équipes[6]. Chaque équipe reçoit une fiche avec deux mêmes tableaux où sont indiqués les pronoms personnels et les verbes « manger » et « boire ». Chaque équipe doit écrire secrètement les verbes conjugués dans les 6 cases à leur choix. Puis, les joueurs de chaque équipe devront retrouver les cases remplies par les adversaires. La première équipe qui devine toutes les cases, gagne.
Consignes	Vous êtes divisés en deux équipes. Chaque équipe a un tableau à deux entrées. En haut, vous voyez les pronoms personnels. A gauche, il y a les verbes « manger » et « boire ». Vous devez choisir secrètement 6 cases à remplir. Dans les cases que vous avez choisies, vous devez conjuguer correctement le verbe. Puis, vous devez essayer de retrouver les cases remplies par vos adversaires. Pour cela, vous avez le deuxième tableau pareil. Quand vous devinez la case

[5] Comme il s'agit d'un exercice de conjugaison à l'oral, la dimension pragmatique n'est pas présente. C'est un exercice formel qui permet de travailler la conjugaison des verbes à l'oral.
[6] A l'origine, cette activité a été conçue pour jouer à deux. Nous avons choisi de modifier les modalités de la mise en place de cette activité pour contrôler en même temps les productions langagières de tous les apprenants.

	remplie par vos adversaires, vous mettez 1 point dans la case. Si vous ne devinez pas, vous mettez un zéro. La première équipe qui retrouve toutes les cases remplies par les adversaires, gagne le jeu.
Ex. de productions attendues	- C'est à nous/à vous de jouer. - Vous avez « nous mangeons »/ « je bois »/ « ils boivent »/ « elle mange » ?[7] – Oui./Non.

3.3. La mise en place d'activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA

4 activités ludiques ont été conçues et mises en place en classe UPE2A NSA. Nous décrirons ci-dessous les détails de la mise en œuvre de ces activités ainsi que les conventions de leur transcription et les critères de leur analyse.

3.3.1. Les détails de la mise en place des activités

Nous avons conçu 4 activités ludiques pour travailler la conjugaison des verbes en « er » au présent de l'indicatif. De plus, nous avons préparé le support nécessaire pour chaque activité (cf. annexe 6 : 111). Les activités ludiques que nous avons conçues ont été mises en place lors de l'étape de systématisation à l'oral. L'enseignante de français Clara a assuré les étapes de réception et de traitement de langue. De notre côté, nous nous sommes occupée de la mise en œuvre de quatre activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. La progression des activités est allée dans le sens de la plus facile à la plus difficile. En d'autres termes, nous avons d'abord animé le jeu *« Les dés de conjugaison »*, puis, le jeu *« Nos goûts »*, puis, le *« Jeu de l'oie pour les conjugaisons »* et finalement, *« La bataille verbale au présent »*. La première activité avait déjà été familière aux apprenants, nous avons pu observer sa mise en place lors des observations. Nous avons donc mis en place cette activité pour mettre les apprenants à l'aise et les préparer aux activités ludiques qui exigent plus de concentration. Les activités ludiques de systématisation à l'oral ont été accompagnées d'un grand nombre d'exercices de systématisation à l'écrit que les apprenants ont faits en cours et à la maison.

[7] C'est un exercice scolaire permettant de travailler sur les formes des verbes. L'interaction entre les élèves ne peut pas être reproduite dans la vie réelle.

3.3.2. La transcription des activités

Toutes les activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place ont été filmées et transcrites (cf. annexe 7 : 118). Pour garder l'anonymat, les prénoms des élèves et de l'enseignante ont été anonymisés. Afin de transcrire les données recueillies lors de la mise en place d'activités ludiques, nous avons utilisé le codage dont les conventions nous explicitons ci-dessous.

Mot	standard
MOT	accentuation
Xxx	inaudible
(rires)	commentaires sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
<u>important</u>	chevauchement
//	transcription incertaine
[e]	transcrit phonétiquement
« »	paroles rapportées, citations
o-n-s	chaque lettre est prononcée séparément
yes	en langue étrangère

3.3.3. Critères d'analyse des activités

Afin de pouvoir analyser les activités mises en place, nous les avons filmées et intégralement transcrites. L'analyse de ces activités s'est basée principalement sur les notions

vues dans la partie 1 de ce mémoire. Lors de l'analyse, nous avons surtout mis la focale sur les critères suivants :

- les apports des activités ludiques de systématisation à l'oral dans le dispositif UPE2A NSA ;
- les contraintes des activités ludiques de systématisation à l'oral dans le dispositif UPE2A NSA.

Dans cette deuxième partie de notre travail de recherche, nous avons décrit notre terrain de stage qui est le dispositif UPE2A NSA dans le collège Guy Flavien. Les élèves dans cette classe n'ont pas ou ont peu été scolarisés antérieurement, ce qui explique leurs besoins spécifiques d'apprentissage. Ainsi, inspirée de la méthodologie de la recherche-action, nous avons décidé de mettre en place une expérimentation des activités ludiques de systématisation à l'oral et de voir leurs effets sur l'apprentissage du français. Afin de mieux comprendre le déroulement des cours dans cette classe et les besoins spécifiques du public non scolarisé antérieurement, nous avons collecté différents types de données sur le terrain. Nous avons notamment eu recours à l'entretien semi-directif avec l'enseignante et aux observations des cours qui ont été enregistrés. En outre, nous avons conçu et mis en place 4 activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif dans le dispositif UPE2A NSA. Toutes les activités mises en œuvre ont également été enregistrées. L'ensemble de ces données ainsi que les matériaux supports des activités expérimentées sont disponibles dans les annexes 4, 5, 6, 7 de ce mémoire[8]. L'analyse de ces données est l'objet des parties 3 et 4 de notre mémoire.

[8] p. 101-142

Partie 3

-

L’analyse de l’entretien et des observations

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous analyserons la première partie de nos données recueillies sur le terrain, à savoir l'entretien avec l'enseignante Clara et les observations des cours.

Chapitre 1 – L'analyse de l'entretien avec l'enseignante et des observations des cours

Dans ce chapitre, il s'agit d'analyser l'entretien avec l'enseignante du dispositif UPE2A NSA, Clara, ainsi que les observations faites lors de 10 cours de français dans cette classe. Cette analyse débouchera sur le recensement des besoins des apprenants.

1.1. Le compte-rendu de l'entretien

Au cours de l'entretien, nous avons relevé que pour Clara le ludique occupe une place primordiale dans le cadre du dispositif UPE2A. Selon elle, le jeu est une façon d'être concret, ce qui est très important pour des enfants non scolarisés antérieurement. A chaque fois qu'elle aborde un point de langue, elle essaie de trouver des activités ludiques pour animer la classe. Ainsi, les élèves apprennent plus facilement et avec plus de plaisir. En outre, le jeu permet à chacun de s'investir, ce qui renforce les liens entre les élèves et crée d'ailleurs une ambiance favorable pour apprendre. Pourtant, Clara considère qu'elle ne propose pas assez d'activités ludiques aux élèves.

L'enseignante affirme qu'elle a recours aux jeux surtout lors de la systématisation à l'oral. Elle associe, en effet, les activités ludiques plutôt à l'oral et considère que l'oral est la première chose que les professeurs doivent enseigner dans le dispositif UPE2A NSA. Elle est sûre que c'est l'oral qui permettra aux élèves d'entrer dans l'écrit plus vite et plus facilement. L'enseignante mentionne qu'elle fait également de la systématisation à l'écrit mais plutôt sous forme d'exercices de réemploi. Au niveau des supports, Clara utilise le plus souvent le tableau et le vidéoprojecteur mais aussi des étiquettes qu'elle trouve sur internet ou qu'elle crée elle-même.

1.2. Le compte-rendu des observations

Nous avons décrit en détail le déroulement de 10 cours de français dans dix tableaux synoptiques (cf. annexe 5 : 103). Nous avons noté de nombreux points intéressants lors des observations et de la fabrication des synopsis. Dans le cadre de notre étude, nous allons aborder

les éléments issus de ces observations qui étaient utiles pour la conception d'activités ludiques à mettre en place dans cette classe.

1.2.1. La présentation générale des cours

Tout d'abord, nous allons décrire les objectifs des cours observés. Au niveau pragmatique, nous avons noté les objectifs suivants : raconter la vie de quelqu'un ; situer les événements dans le temps ; décrire les événements ; comprendre les interactions entre le vendeur et le client ; exprimer ses émotions ; comprendre une bande annonce ; dire à qui appartiennent les objets ; exprimer ses goûts. Parmi les objectifs linguistiques des cours, nous pouvons citer les objectifs suivants : dire une date ; le genre et le nombre des adjectifs ; le verbe « être » et « avoir » au présent de l'indicatif ; les verbes en « er » au présent de l'indicatif ; les adjectifs possessifs ; identifier, lire et écrire les sont [ɑ̃], [ɔ̃] et [z] ; l'intonation interrogative et affirmative ; le vocabulaire des émotions, des goûts et de la nourriture. En ce qui concerne les objectifs socioculturels, nous avons constaté les objectifs suivants : connaître l'acteur du film *« The Kid »* ; adapter un comportement adéquat pour acheter un vêtement, pour exprimer ses émotions et ses goûts ; acquérir des connaissances générales sur la Grèce Antique et les Jeux Olympiques. Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignante Clara a mis en place, au premier abord, de nombreux exercices de lecture des textes, dans lesquels les apprenants devaient repérer différents éléments linguistiques. A titre d'exemple, les élèves devaient identifier des sons et des verbes étudiés dans des textes, repérer des informations des textes pour répondre à des questions ouvertes ou à des questions à choix multiples (QCM) à l'écrit et/ou à l'oral, situer les événements dans le temps. Puis, les apprenants retravaillaient les points de langue abordés lors de la lecture : ils faisaient des exercices de systématisation à l'écrit (constituer des phrases à partir des images, compléter les phrases avec les verbes conjugués, remettre les phrases dans l'ordre, etc.) et à l'oral (mimer ses émotions, conjuguer les verbes à l'aide des dés de conjugaison, décrire la vie des personnages des films, etc.). Une fois par semaine, il y avait des dictées et/ou des travaux de contrôle.

Nous tenons à mentionner que lors de chaque cours, l'enseignante mettait l'accent sur la lecture et l'écriture. Vu que les élèves n'ont pas été scolarisés antérieurement, il leur était difficile d'entrer dans l'écrit en français. Ils ont eu des difficultés à lire et à écrire et avaient besoin de révisions systématiques des sons. Ainsi, l'enseignante profitait de toutes les activités qu'elle mettait en place pour attirer l'attention des apprenants sur les phonèmes qu'ils apprennaient ou ont appris. A titre d'exemple, l'enseignante proposait toujours aux élèves de lire attentivement les consignes. De plus, elle accrochait aux murs de la classe les fiches avec

les mots contenants les phonèmes étudiés pour que les apprenants puissent les regarder tous les jours et les mémoriser. Les phonèmes ont donc été travaillés en dominante dans le lien phonie-graphie.

Ensuite, nous avons constaté que l'enseignante faisait toujours très attention à l'accès au sens en français. Elle mettait en œuvre différentes stratégies pour expliquer des mots inconnus aux élèves. Dans la plupart des cas, Clara reformulait ou montrait des images trouvées sur internet. En outre, s'il s'agissait de choses abstraites, comme des catégories grammaticales, par exemple, elle proposait aux apprenants de traduire des phrases dans leur langue maternelle pour faciliter l'accès au sens. Les apprenants se sentaient donc plus à l'aise car ils étaient porteurs de savoirs par rapport aux langues qu'ils maîtrisaient. En ce qui concerne les modalités de travail, nous précisons que l'enseignante faisait varier les activités orales et écrites ainsi que le travail individuel, le travail en petit groupe et en grand groupe.

1.2.2. La présentation des activités ludiques vues en cours

Lors des observations, nous nous sommes surtout intéressée aux activités ludiques. Le ludique étant le thème central de notre recherche, il nous était très important de voir la façon dont l'enseignante introduit le ludique en classe ainsi que de voir les réactions des apprenants. En effet, cela nous a donné des pistes de réflexion pour l'étape de préparation des activités ludiques pour les apprenants de cette classe. Au total, nous avons compté 4 jeux dans les 10 cours observés.

Le premier jeu appelé « Action-émotion » consistait à mimer les émotions sans les nommer pour que tous les apprenants comprennent de quelle émotion il s'agit. A tour de rôle, les apprenants allaient au tableau, piochant une étiquette indiquant une émotion à montrer. Lors de cette activité, les apprenants ont été actifs et motivés. Ce jeu leur a permis d'associer les mots indiquant les émotions avec le sens, mémoriser ces mots et s'entraîner à conjuguer le verbe « être » au présent de l'indicatif. Néanmoins, étant timides, ils avaient parfois du mal à montrer les émotions avec tout leur corps. De plus, les masques qui ont été obligatoires en cours à cause de la Covid-19 compliquaient également la situation car ils cachaient la moitié du visage des élèves.

Pour la deuxième activité ludique, il s'agissait de constituer des phrases à l'aide d'étiquettes piochées. L'enseignante a préparé d'avance les étiquettes contenant chacune une lettre et un chiffre. Ensuite, elle a projeté au tableau les pronoms personnels associés aux lettres (a, b, c, etc.) et les émotions associées aux chiffres (1, 2, 3, etc.). Puis, Clara a proposé aux élèves de piocher des étiquettes à tour de rôle, regarder le tableau et constituer des phrases. Par

exemple, « Nous sommes jaloux », « Je suis content », « Elle est fâchée », etc. Les apprenants ont beaucoup apprécié cette activité, ils ont tous été actifs. De même que le jeu « Action-émotion », cette activité ludique leur a permis de mémoriser le vocabulaire des émotions et de s'entraîner à conjuguer le verbe « être » au présent de l'indicatif. En ce qui concerne les limites de cette activité, nous pouvons mentionner que pendant qu'un apprenant répondait, les autres n'ont pas été très concentrés car il leur fallait attendre leur tour pour s'exprimer.

La troisième activité ludique que l'enseignante a mise en place est le jeu de dés. Cette activité a eu pour but le travail sur les adjectifs possessifs en français. L'enseignante a donné aux apprenants deux grands dés préparés en avance pour ce jeu. Sur le premier dé, il y avait des pronoms personnels. Sur le deuxième dé, il y avait les images des divers objets présents dans la classe. A tour de rôle, chaque apprenant devait lancer les dés et composer une phrase. Par exemple, « C'est notre crayon », « C'est vos cahiers », « C'est ma gomme », etc. Les apprenants ont eu envie de participer à l'activité mais se sont néanmoins ennuyés d'attendre leur tour pour s'exprimer. Au niveau de l'entraînement langagier, cette activité leur a permis de réviser le vocabulaire des objets dans la classe et de s'entraîner à employer les pronoms possessifs.

La quatrième activité ludique que nous avons observée a été mise en place par l'enseignante pour travailler encore une fois sur les adjectifs possessifs. L'enseignante a accroché les images de 6 personnages au tableau. Ensuite, elle a divisé les apprenants en trois groupes de 3-4 personnes et a distribué à chaque groupe les images de 2 personnages sans leurs affaires. Elle a également distribué aux groupes les affaires des personnages mélangées. Les apprenants devaient retrouver les affaires de leurs deux personnages. Pour le faire, les élèves devaient poser des questions aux autres groupes. Les phrases attendues par l'enseignante étaient : « Je voudrais son livre », « On voudrait ses chaussures », « Je voudrais sa guitare » etc. Cette activité a eu pour but le travail sur les adjectifs possessifs « son », « sa », « ses ». Cependant, lors de cette activité, les apprenants n'étaient pas concentrés et ont essayé de demander des objets en utilisant d'autres structures langagières pour éviter l'utilisation des adjectifs possessifs. De plus, le sentiment de compétitivité des apprenants dans cette classe les empêchait parfois de travailler en groupes.

Nous tenons également à préciser que toutes ces activités ludiques ont été introduites lors de l'étape de systématisation. Généralement, l'enseignante a introduit autant d'activités de systématisation à l'oral qu'à l'écrit. Les apprenants avaient toujours des exercices de systématisation à l'écrit à faire en classe et à la maison. Nous avons également remarqué que

l'enseignante animait toujours les cours de manière dynamique et ludique. Elle proposait différents types de supports aux élèves. Le plus souvent, elle utilisait le tableau et le projecteur comme support. De plus, dans la classe, il y avait plein d'étiquettes, de cartes, de productions des apprenants et de photos collées sur les murs et sur les fenêtres. L'enseignante préparait toujours des présentations sur PowerPoint pour illustrer son propos et rendre les cours plus attractifs. Tout cela contribuait à l'investissement des apprenants ainsi qu'à leur motivation.

Enfin, nous avons remarqué que les 11 élèves parmi les 15 inscrits qui vont régulièrement au collège ont le plaisir d'apprendre. Les cours les intéressent beaucoup, ils sont donc curieux, motivés et actifs lors de chaque cours et chaque activité qui leur est proposée.

1.3. L'analyse des besoins des apprenants

La première partie des données de notre corpus nous permet maintenant de définir les besoins des apprenants et d'affiner nos choix d'activités ludiques à leur proposer. Nous synthétiserons ci-dessous les données recueillies lors de l'entretien avec l'enseignante Clara et lors des observations et nous présenterons l'analyse des besoins des apprenants.

1.3.1. La synthèse des données

L'entretien avec l'enseignante et l'observation de 10 cours de français nous ont permis d'avoir une vision complexe sur le déroulement des cours dans le dispositif UPE2A NSA du collège Guy Flavien. Nous avons constaté que l'enseignante de français Clara propose aux apprenants un grand nombre de diverses activités et varie toujours les modalités de travail. Ainsi, cela permet aux élèves d'être toujours concentrés et actifs tout au long des cours. De plus, Clara essaie de rendre ses cours ludiques en ayant recours au différents types de support visuel. En effet, d'une part, cela permet de créer du contenu agréable pour les apprenants. D'autre part, cela contribue probablement au développement de la mémoire des élèves. Une grande attention est accordée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les élèves n'ayant pas été scolarisés antérieurement ont des difficultés à faire certains exercices à cause d'un manque de compétences en lecture/écriture. L'enseignante essaie donc d'adapter des supports proposés aux élèves et attire toujours leur attention à la lecture de textes de toute nature. En ce qui concerne l'étape de systématisation, nous avons constaté que l'enseignante alterne des activités écrites et des activités orales introduites souvent sous forme de jeu. Les activités ludiques de systématisation à l'oral sont donc présentes dans sa classe et sont fortement appréciées par les élèves.

1.3.2. L'analyse des besoins des apprenants

Ayant analysé les données recueillies sur le terrain, nous pouvons passer à l'analyse des besoins des apprenants afin de leur proposer des activités ludiques adaptées. Les élèves dans cette classe ont le niveau élémentaire A1 en français. Ils ont un besoin urgent d'apprendre à parler français, ainsi qu'avoir des bases d'écriture et de lecture afin de pouvoir être scolarisés dans une classe ordinaire. Selon le point de vue de l'enseignante de français Clara, les élèves apprennent plus facilement à lire et à écrire des mots et des constructions qui leur sont familiers. En effet, nous avons constaté lors des observations que les élèves acquièrent plus vite et avec plus de plaisir des choses plus concrètes qu'ils comprennent bien et qu'ils savent dire. Ainsi, proposer aux apprenants des activités à l'oral sera bien adapté à leurs besoins. Par ailleurs, après avoir observé le déroulement des activités ludiques, nous avons abouti à l'idée qu'il convient de proposer aux élèves des jeux avec des consignes simples et compréhensibles bien centrés sur le point de langue travaillé en classe. Lorsque les consignes des activités ludiques ne sont pas très claires pour les apprenants ou lorsqu'ils peuvent trouver d'autres stratégies pour atteindre le but du jeu, ils tenteront probablement de ne pas utiliser le nouveau point de langue que l'enseignante souhaite travailler. Toutefois, les apprenants apprécient beaucoup toutes les activités ludiques et sont très motivés pour y participer. Pour eux, c'est une occasion de montrer leur créativité et de se sentir fiers de leur réussite, ce qui contribue à une plus forte motivation de continuer à apprendre.

Le choix de proposer aux apprenants des activités ludiques sur le présent de l'indicatif est conditionné par plusieurs raisons. D'un côté, lors des observations, nous avons constaté que les apprenants ont des difficultés à construire des phrases de type « sujet – verbe – objet ». Pour exprimer des actions, les élèves utilisent souvent des verbes sans les conjuguer ou ils les conjuguent mal. De l'autre côté, l'enseignante de français Clara prévoyait de commencer le travail sur la conjugaison des verbes avec les élèves, étant donné qu'elle leur avait déjà donné du travail sur les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. De plus, vu que la conjugaison des verbes n'existe pas dans toutes les langues, le travail sur ce point de langue peut poser des problèmes aux apprenants. Selon Clara, la conjugaison est une notion assez abstraite pour les apprenants NSA. Le ludique sera donc une bonne solution leur permettant de systématiser plus facilement leurs connaissances sur la conjugaison.

Ainsi, nous avons décidé de concevoir des activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler sur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif avec les apprenants. Cela leur servira probablement pour s'exprimer plus facilement en français en construisant des

phrases simples et correctes. La mise en place des jeux nous a également permis d'éviter le côté mécanique de la conjugaison. En ce qui concerne les objectifs pragmatiques et socioculturels, nous tenons à préciser que le sujet abordé par les élèves est la nourriture. Les objectifs pragmatiques de nos activités sont donc les suivants : exprimer les goûts alimentaires, acheter des aliments, dire ce que l'on mange et ce que l'on boit pour le petit-déjeuner, le déjeuner et le dîner. Les objectifs socioculturels que nous déterminons sont : adapter un comportement adéquat pour exprimer les goûts sur la nourriture et acheter des aliments.

Dans la troisième partie de notre mémoire, nous avons fait la première partie d'analyses nous permettant de concevoir des activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler les temps verbaux en classe UPE2A NSA. Plus précisément, nous avons analysé l'entretien avec l'enseignante de français Clara ainsi que 10 cours observés dans cette classe. L'analyse des activités ludiques conçues et mises en place en classe est l'objet d'analyse de la quatrième partie de ce travail de recherche.

Partie 4

-

L’analyse des activités ludiques de systématisation à l’oral pour travailler le présent de l’indicatif en classe UPE2A NSA

Cette dernière partie de notre recherche est consacrée à l'analyse de la mise en place des activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA. Afin de structurer notre analyse et rendre compte de ses résultats, nous la présenterons en deux temps. D'abord, nous décrirons tous les apports des activités ludiques mises en place que nous avons pu observer. Puis, nous exposerons les contraintes des jeux que nous avons relevées lors de l'animation des activités.

Chapitre 1 – Les apports des activités ludiques de systématisation à l'oral

Selon de nombreux auteurs, la mise en place d'activités ludiques représente un grand nombre d'avantages pour les élèves (Ferran et al., 1978 ; Cuq et Gruca, 2013 ; Silva, 2008a, Silva, 2022). En effet, nous avons constaté que les jeux que nous avons mis en œuvre ont eu une influence positive sur le développement langagier des apprenants. En outre, nous avons remarqué un effet bénéfique sur la motivation et la prise d'initiative des élèves. Nous présenterons donc en détail ci-dessous tous les apports de 4 activités ludiques de systématisation à l'oral que nous avons proposées aux apprenants du dispositif UPE2A NSA.

1.1. Le développement langagier des apprenants

Nous avons mentionné dans la partie théorique de notre mémoire (cf. *supra* Partie 1) que les activités ludiques favorisent probablement le développement langagier des apprenants (Silva, 2008b). En effet, lors de la mise en place des jeux dans la classe UPE2A, nous avons constaté que les élèves acquièrent de nouvelles compétences langagières. Pour rappel, l'objectif principal des activités ludiques que nous avons mises en œuvre était l'entraînement à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. Ainsi, premièrement, nous avons aperçu que les apprenants ont effectivement compris le principe de conjugaison. Pour illustrer notre propos, observons la transcription suivante tirée du début de la première activité « Les dés de conjugaison » (cf. annexe 7 : 118).

> I : Par exemple, si nous prenons le verbe « aimer » et on le conjugue, qu'est-ce qu'on fait exactement ? (écrit au tableau le verbe « aimer »)
> E7 : j'aime
> I : Oui, c'est ça. Je <u>conjugue.</u>
> E10 : <u>Je déteste</u>
> E7 : Tu aimes
> I : Oui, tu aimes. Il ↑
> E7 : il aime
> I : Nous ↑

E10 : aimons
I : dans « aimons » qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E7 : ons
E3 : ons
I : vous ↑
E7 : aimez
E11 : ez
E8 : ez
I : Vous aimez, ez, c'est ça. Et ils au pluriel ?
E8 : ent
I : Oui, comment on dit ?
E7 : ils aiment
I : [ilZɛm], c'est ça.

Cette transcription nous montre que les apprenants ont compris le principe de conjugaison au présent de l'indicatif du point de vue plutôt mécanique. En d'autres termes, ils sont conscients que les terminaisons des verbes changent en fonction des pronoms personnels. Cette compétence reste néanmoins instable et nécessite d'être systématisée car les apprenants font des erreurs de conjugaison dans les exercices qui suivent.

Deuxièmement, nous avons remarqué que les apprenants sont capables de mener une réflexion pour se corriger. Ces exemples nous montrent que les apprenants réfléchissent sur leur interlangue (Selinker, 1972 ; Porquier, 1977, Corder, 1980) et se corrigent de suite (cf. annexe 7 : 120).

E4 : Tu aimer, non + tu aimes

E10 : *(pioche une étiquette et lance la balle à E9)* Est-ce que tu détester + non, est-ce que tu détestes les petits pois ?

Certains apprenants ont cependant besoin d'aide pour arriver à une conjugaison correcte (ibid. : 119).

E9 : Nous détester
I : « nous détester », t'es sûre ?
E9 : nous déteste
I : Pour « nous », on a dit, qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E9 : o-n-t
I : o-n-s se prononce comme ça (fait un geste)
E9 : nous détestons
I : Très bien

Cette transcription nous montre que l'apprenant commence par une version erronée de conjugaison du verbe « détester » mais arrive à se corriger à l'aide de guidage de l'enseignant. Par conséquent, nous pouvons supposer que les connaissances des apprenants deviennent de plus en plus solides lors des exercices de systématisation à l'oral et leur permettent de produire finalement des énoncés corrects.

Enfin, malgré la présence d'erreurs dans les productions des apprenants, nous constatons qu'ils réussissent la plupart des jeux. Au niveau pragmatique, les élèves arrivent à exprimer

leurs goûts, s'informer sur les goûts des autres et dire à quelqu'un de faire quelque chose. Au niveau linguistique, les apprenants arrivent à conjuguer les verbes au présent de l'indicatif et adapter les intonations en fonction des types des phrases (intonation affirmative et interrogative) (ibid. : 121).

E9 : *(lance la balle à E8)* Tu adores les tomates ↑ ?
E8 : Oui, j'aime le: tomates.
I : les tomates
E8 : Les tomates.

E8 : *(lance la balle à E2)* Est-ce que tu détestes les carottes ↑ ?
E2 : J'aime pas les carottes.

E2 : Est-ce que tu aimes les choux ↑ ?
E7 : Non, je déteste les choux.

En ce qui concerne le niveau socioculturel, les élèves utilisent le registre neutre et adoptent un comportement adéquat pour exprimer leurs goûts alimentaires. Etant donné que le jeu en classe est une pratique sociale, les élèves acquièrent forcément des règles de socialisation (cf. *supra* Partie 1, 1.2.1) qui leur sont nécessaires dans la vie de tous les jours. En d'autres termes, certaines activités ludiques proposées ont fait bouger les apprenants dans la classe, ce qui leur a permis de s'approprier des gestes et des regards adaptés à des situations ainsi que de positionner leur corps dans l'espace. A titre d'exemple, nous avons remarqué que les apprenants dans cette classe ont tendance à se diviser en filles et garçons lors de certaines activités. Les activités ludiques les ont donc aidés à adopter un comportement adéquat pour contacter les uns avec les autres. Cet exemple nous montre comment, grâce à l'activité « Nos goûts », les filles et les garçons apprennent à être ensemble (cf. annexe 7 : 122).

C : Ok. Donc, quand on se touche entre fille et garçon, on a un problème ?
E6 : Non.
E4 : Non.

E6 : En fait, on touche sa maman aussi.
C : Oui, on touche sa maman.
E6 : Et oui, c'est une fille.
C : Oui, tu as raison+ t'as raison.

Toutes ces compétences pragmatiques, linguistiques et socioculturelles seront probablement très utiles aux apprenants dans des situations de la vie réelle. Les activités ludiques de systématisation à l'oral que nous avons mises en place ont donc un effet bénéfique sur le développement langagier des apprenants ainsi que sur le développement des règles de « savoir-vivre ensemble ».

1.2. L'interaction authentique

Encore une fonction des activités ludiques que nous avons décrite dans la première partie de notre travail est une possibilité d'avoir des interactions authentiques dans la classe (cf. *supra* Partie 1, 1.2.). Par exemple, lors de l'activité « Nos goûts », quand certains apprenants se trompaient, d'autres essayaient de les aider comme ils l'auraient probablement fait dans la vie réelle (cf. annexe 7 : 122).

E4 : Est-ce que tu aimes les [kiʁi] les kiwis ?
E6 : kiwis *(rires)*, c'est pas [kiʁi]
E8 : les kiwis
E10 : kiwis

E11 : *(lance la balle à E6)* Tu détestes les: ↑
E7 : poivron
E : [pwavo] ↑
E6 : Poireau ou poivron ?
E7 : Poivron
E11 : Est-ce que détestes les poivrons ?
C : Est-ce que TU
E11 : Est-ce que tu détestes les poivrons ?
E6 : Non, j'aime poivron.

De plus, les apprenants essayaient de se comprendre entre eux. Ils ont souvent demandé des précisions pour clarifier les propos des autres. Cette activité ludique leur a donc permis d'agir et d'interagir dans de différentes situations pour assurer une communication entre eux. En outre, ce jeu a permis aux élèves de devenir plus autonomes. Comme le montre la transcription ci-dessus, les apprenants n'ont pas toujours besoin de l'enseignant pour se corriger et sont capables de se débrouiller seuls pour construire une conversation avec leurs camarades de classe. Cela est, en effet, une compétence très importante que les apprenants acquièrent au fur et à mesure grâce aux activités ludiques.

1.3. La motivation et le désir de gagner

Les activités ludiques ont également pour fonction de motiver les apprenants (cf. *supra* Partie 1, 1.2.5.). En effet, lors de la mise en œuvre d'activités que nous avons conçues pour cette classe, nous avons remarqué que les apprenants étaient toujours contents d'y participer. Cet exemple illustre le début de l'activité « Les dés de conjugaison » quand l'enseignante Clara annonce le travail ludique (cf. annexe 7 : 118).

C : Alors, maintenant vous allez travailler et jouer avec Iryna.
E+ : Ah::: xxx (sourires, « yes geste » montrant la joie)

Les apprenants sont contents, commencent à sourire et à faire des gestes pour montrer leur engagement. De plus, la majorité des élèves est très dynamique et démontre de l'initiative. Observons la transcription du début du « Jeu de l'oie pour les conjugaisons » pour illustrer notre propos (ibid. : 128).

> I : Il y a les verbes en « er », comme « manger », « regarder » et d'autres qui se conjuguent de la même façon. En plus, il y a le verbe « boire ». Il y a aussi le verbe « être » que vous avez aussi appris et il y a une fois le verbe « avoir ». Normalement, vous savez conjuguer tous ces verbes. Maintenant, vous êtes en deux groupes. Chaque groupe va jeter les dés à tour de rôle. Par exemple
> E7 : Madame, oui, nous (lève la main).
> E4 : (lève la main) Oui.
> I : Oui, attendez (rires). Vous avez compris ? Le premier dés plus grand correspond aux cases du serpent. Si vous avez, par exemple, 6, vous comptez 1, 2, 3 4, 5, 6 et vous avancez.
> E8 : Moi, moi (lève la main)
> E7 : Madame, moi (lève la main)
> E+ : Xxx
> C : Il n'y a pas de hurlements, par contre.

Nous voyons que les élèves ont hâte de commencer le jeu et d'être les premiers. Ils sont très actifs, lèvent les mains même avant d'entendre toutes les règles et attendent avec impatience le début du jeu.

En outre, nous pouvons remarquer que les apprenants sont vraiment passionnés par les activités ludiques où ils jouent en équipes. Les élèves ont un vrai esprit de compétition et essaient de faire de leur mieux pour gagner les jeux. Regardons les trois parties de transcription de l'activité ludique « Jeu de l'oie pour les conjugaisons » présentées ci-dessous (ibid. : 130).

> E2 : (jette les dés) 6, 2
> E4 : 6, 2
> C : Tu retournes E8 (E8 retourne à sa place)
> I : Alors, 6 donc vous êtes là.
> E4 : Ah, oh là là (applaudit).
>
> E5 : (jette les dés) 6, 2
> E10 : Waouh.
> E4 : Ah::
>
> E10 : (jette les dés) 6, 4
> E+ : Ah:: ↑

Les apprenants jettent les dés pour avancer dans le jeu. Quand le résultat des dés leur permet d'avancer le plus, ils sont très contents car ils ont plus de chances de gagner le jeu. Nous observons les mêmes réactions lors du jeu « La bataille verbale au présent ». Les apprenants sont en effet très enthousiastes lorsqu'ils devinent les cases remplies par l'équipe adversaire. Les exemples ci-dessous nous permettent de l'illustrer (ibid. : 138).

> E8 : Est-ce que vous avez « vous buvez » ?
> E1 : Oui.
> E7 : *Yes.* Mets 1 point. (content)

E8 : Ah, 6. Est-ce que vous avez écrire +
I : écrit
E8 : tu bois ↑
E10 : Tu bois ? Oui
E8 : Yes.
I : Tu mets 1 point.

Ainsi, nous pouvons affirmer que les activités ludiques que nous avons mises en place motivent beaucoup les apprenants et développent leur esprit d'initiative et leur potentiel de leadership.

1.4. La favorisation de la prise de parole

Lors des observations des cours dans la classe UPE2A, nous avons constaté que même les élèves actifs sont parfois timides et n'osent pas toujours prendre la parole. En plus, quand certains apprenants ne sont pas sûrs de leurs productions, ils préfèrent rester silencieux pour éviter de faire des erreurs. Nous avons donc supposé que les activités ludiques pourraient leur permettre de dépasser le cadre institutionnel de l'apprentissage et de se sentir plus à l'aise et en sécurité lors de leurs productions. En effet, l'activité « Les dés de conjugaison » a obligé les apprenants à prendre la parole car chacun a dû jeter les dés et conjuguer les verbes. Les apprenants ne pouvaient donc pas rester silencieux pendant l'activité. Le jeu « Nos goûts » a également permis une circulation de parole équilibrée entre les apprenants. Lors de cette activité, les apprenants ont jeté la balle à leurs camarades de classe selon leurs envies. La balle circulait donc librement parmi tous les élèves leur donnant la parole. En ce qui concerne les activités « Jeu de l'oie pour les conjugaisons » et « La bataille verbale au présent », il convient de mentionner que nous étions toujours obligée de veiller à une distribution équilibrée de la parole. Vu que ces deux activités prévoient le travail en groupes, certains élèves étaient plus enthousiastes et avaient envie de répondre plus vite que leurs camarades. D'autres élèves ayant probablement besoin de temps supplémentaire pour leurs réflexions, ne pouvaient parfois pas s'exprimer lors des jeux. Ainsi, il fallait toujours rester attentive à chaque apprenant dans chaque équipe pour que la parole soit distribuée de la même manière à tous les apprenants. Nous précisons, toutefois, que lors de ces deux activités, les apprenants se sentaient libres de parler et d'être actifs. Ils posaient des questions, parlaient entre eux et ont réussi à s'amuser et se faire plaisir en jouant.

Chapitre 2 - Les limites des activités ludiques de systématisation à l'oral

Bien que les activités ludiques représentent de nombreux avantages pour l'enseignement/apprentissage du français dans le dispositif UPE2A NSA, nous tenons à affirmer qu'elles peuvent également être une source importante de contraintes. Nous présenterons donc maintenant les limites des activités ludiques de systématisation à l'oral auxquelles nous avons été confrontée lors de leur mise en place.

2.1. L'accessibilité des jeux

Pour notre recherche, nous avons décidé de tester 4 activités ludiques. L'activité « Les dés de conjugaison » avait déjà été familière aux apprenants. Ils n'ont donc eu aucune difficulté à la réussir. Les activités « Nos goûts » et « Jeu de l'oie pour les conjugaisons » ont également été accessibles pour les apprenants, bien qu'il ait fallu leur expliquer les principes de ces jeux. Cependant, le jeu « La bataille verbale au présent » s'est avéré très compliqué pour les élèves. En effet, ce ne sont pas les objectifs communicatifs qui leur ont posé des problèmes mais les règles du jeu qu'ils ont vues pour la première fois. Ainsi, les apprenants ont eu des difficultés à plusieurs niveaux. D'abord, le tableau à double entrée nécessaire pour le jeu (cf. annexe 6 : 111) n'était pas familier aux apprenants. Ils n'ont donc pas compris de suite comment le remplir et ont eu besoin d'aide. En plus, il a été très difficile pour les apprenants de remplir le deuxième tableau lors du jeu. Dans ce deuxième tableau, il fallait noter les cases remplies par l'équipe adversaire ainsi que les cases que les adversaires avaient laissées vides. Les apprenants oubliaient souvent de marquer les cases vides et remplies, ce qui est illustré par les transcriptions ci-dessous (cf. annexe 7 : 136).

I : Je vois que dans la deuxième case vous n'avez pas mis 0.
E1 : C'est bon.
E6 : Ah oui.
I : Parce que si vous mettez pas mis 0 ou 1, <u>vous allez oublier</u>
C : <u>Vous allez oublier</u>
I : Et vous allez demander trois fois ça tandis qu'il y en a rien.

E10 : Est-ce qu'il y a « nous mangeons » ?
E8 : Ca c'est la deuxième fois que vous dites.
E10 : Ah bon ?
E8 : La deuxième fois.
E7 : Ca fait 2 fois, oui.
E10 : Non.

Nous voyons qu'une des équipes oubliait à chaque fois de remplir le deuxième tableau pour savoir ce qu'ils avaient déjà demandé. Pourtant, la deuxième équipe remplissait le tableau à

chaque fois que l'équipe adversaire leur posait des questions. Voici la transcription qui illustre notre propos (ibid. : 135).

E2 : C'est bon, c'est fini.
C : Pourquoi c'est fini ?
E9 : Oui, c'est fini.
E6 : C'est 0 partout.
I : Mais vous n'avez pas demandé tout ça.
C : Pourquoi vous avez mis 0 ?
E+ : xxx
I : Vous n'avez pas demandé xxx.
C : Pourquoi vous avez mis des 0 partout ?
E8 : zéro, zéro.
I : Là: il y a des choses que vous n'avez pas demandées.

E7 : Est-ce que vous avez écrit « elle boit » ?
E10 : Oui.
I : Oui, vous l'avez ? Donc, tu mets 1 point.
E6 : Et nous on mets quoi ?
I : Vous ne mettez rien parce que c'est pas vous qui avez demandé.

I : Alors, c'est à vous ?
E8 : Et nous, on écrit quoi ?
I : Vous n'écrivez rien lorsqu'ils vous posent des questions.

Ainsi, leur tableau n'a pas été correctement rempli, ce qui rendait le jeu impossible à continuer. Par conséquent, nous avons décidé, en accord avec l'enseignante Clara, d'animer cette activité encore une fois plus tard. Nous avons supposé qu'après ce premier essai, le jeu était devenu plus accessible pour les apprenants. Toutefois, le temps du cours a été perdu et les apprenants ont été découragés.

Lors du deuxième essai, les apprenants ont en effet eu moins de difficultés avec ce jeu. La plupart ont compris comment utiliser le support sous forme de tableaux. Cependant, certains élèves ont toujours éprouvé des difficultés. Nous illustrons ci-dessous la transcription montrant qu'une élève ne savait pas utiliser le tableau rempli par les camarades de son groupe (ibid. : 139).

E9 : « je bois »
E4 : Mais on a déjà demandé « je bois ».
I : E9 tu dois regarder les cases qui sont vides.
E9 : « tu manges »
I : Vous l'avez déjà demandé
E7 : C'est ça (montre une case)
I : Tu peux demander soit ça, soit ça.
E9 : « Nous buvons »
I : E9 tu ne vois pas ? C'est soit ça, soit ça que tu peux demander. Il y a déjà des 0 ici (montre les cases du tableau).
E8 : « ils mangent »
E9 : Euh::

Enfin, nous avons constaté que cette activité a été très difficile pour les apprenants qui n'ont jamais joué au jeu « La bataille navale » et qui n'ont jamais été scolarisés. Ainsi, il aurait fallu faire davantage de préparation pour mettre en place ce jeu afin qu'il soit plus accessible pour ce type de public.

2.2. Le temps nécessaire à la préparation et à l'animation des activités

La première contrainte nous a montré que les activités ludiques peuvent prendre plus de temps du cours qu'il est prévu initialement. Vu que les règles de l'activité « Bataille verbale au présent » n'ont pas été comprises par les apprenants dès la première fois, il a fallu deux fois plus de temps pour animer ce jeu. Il faut donc se rendre compte qu'il y a de nombreux facteurs qui influencent la mise en place d'activités ludiques, ce qui peut effectivement exiger plus de temps que prévu. Par ailleurs, il faut mentionner que la préparation des activités ludiques prend autant de temps que leur mise en œuvre. L'enseignant doit concevoir les jeux adaptés aux besoins des apprenants ainsi que des supports pour ces jeux. Le temps de préparation des cours joue en effet un rôle important pour les enseignants des dispositifs UPE2A car les heures de préparation ne leur sont pas payées.

2.3. Le sentiment de compétitivité et les disputes entre les élèves

Nous avons déjà mentionné que tous les apprenants ont toujours été très enthousiastes de participer aux activités ludiques ce qui est, sans doute, un point positif. Cependant, lorsqu'il s'agissait des jeux en équipes qui prévoyaient un travail collaboratif, les apprenants ont eu du mal à se mettre d'accord sur certains points. A titre d'exemple, lors de l'activité « La bataille verbale au présent », les apprenants se sont beaucoup disputés. Ils n'arrivaient pas à choisir les cases à remplir dans le premier tableau. Cela est illustré dans la transcription ci-dessous (ibid. : 132).

E10 : Moi, je dis xxx
E8 : Non, toi tu dis xxx
E3 : Euh::: +
E8 : Arrête
I : Allez, je vais vous aider à le remplir.
E+ : xxx
(bruit)
I : Chacun va choisir une case.
E4 : Non, je dis sa case xxx
(les apprenants se disputent pour choisir les cases à remplir)
I : Vous êtes dans le même groupe, vous devez gagner.
E8 : Elle disputait avec nous.
I : Attendez, chacun va choisir une case.

E+ : xxx
E8 : Et tu mets là.

E10 : Et là ?
E4 : xxx
I : C'est quelqu'un d'autre.
E8 : Elle xxx. Je veux faire comme ça.
I : On ne se dispute pas.
E10 : xxx l'autre qui voit pas moi
I : E10 on ne se dispute pas, s'il te plaît. Oui, c'est à toi. Choisis quand même le verbe « boire ».
E10 : C'est là que tu touches.
E5 : Ah::
E4 : xxx

E7 : Toi, tu mets quoi dans cette case ?
E4 : Laisse-la (fait un geste avec sa main).
(les élèves de l'équipe 2 se disputent)
I : Vous êtes ensemble, vous travaillez ensemble, ne vous disputez pas, c'est très important.
E8 : Xxx
E4 : Xxx
E8 : Toi, tu as écrit 3 fois, tu as écrit 3 fois.
I : On ne se dispute pas. Tu m'entends ?
E+ : Xxx
C : Xxx d'apprendre à être ensemble.

Nous voyons que plusieurs apprenants ont envie de choisir les cases à remplir sans demander l'avis de leurs camarades d'équipe. Ils commencent à se disputer, font recours à leurs langues maternelles et n'arrivent pas à travailler ensemble de manière équitable. Nous avons donc décidé de laisser chaque apprenant remplir une case de son choix afin d'éviter des disputes dans le groupe. Un autre souci était le fait que certains apprenants étant plus sûrs de leurs compétences langagières essayaient de prendre la parole plus souvent que les autres (ibid : 134).

E8 : Est-ce que vous avez
E4 : Tu as déjà fait.
C : Non, E8, il n'y a pas que toi. Les filles veulent parler aussi.
E8 : Tu dis ça.

E7 : Nous (lève la main)
I : Oui, mais laisse quelqu'un d'autres parler.
C : Dépêchez-vous.

Il fallait donc que l'enseignant distribue la parole tout au long du jeu. Nous avons également mentionné que certains apprenants ont été fâchés quand leurs camarades d'équipe ne devinaient pas les cases remplies par les adversaires (ibid. : 134).

E10 : Est-ce que tu a écrit « nous mangeons » ?
E5 : Non
E6 : Non
I : Donc, ici tu écris 0.
E4 : xxx
E8 : Arrête xxx
I : Allez-y, plus vite.
E10 : Madame
E8 : Madame, elle disputait avec moi

E10 : Comment ça ?
I : Plus vite.
E10 : Parce que moi, j'aime pas qu'il parle et:: +

Ces exemples nous montrent que quand il s'agit de prendre des décisions importantes pour la réussite des jeux, le travail en équipes n'est effectivement pas un moment agréable pour les élèves. Les apprenants ne sont pas bienveillants les uns avec les autres, il n'y a pas beaucoup d'entraide et de soutien. En effet, dans ces situations, chaque apprenant a envie de mettre en avant ses propres compétences et ses stratégies de réussite en oubliant les objectifs du travail en groupe.

2.4. La réaction à une perte

Bien que les élèves soient contents de réussir une activité ou de gagner des jeux, ils sont déçus face à une perte. Nous avons remarqué que quand les élèves n'arrivent pas à conjuguer les verbes lors de différentes activités ludiques, ils se sentent mal à l'aise. Ils ont ensuite peur de répondre devant toute la classe et ils commencent à parler moins fort. La déception des apprenants se manifeste surtout lorsqu'il s'agit des jeux en équipes où il y a toujours un gagnant et un perdant. L'équipe gagnante célèbre toujours sa victoire avec des cris et des gestes, tandis que l'équipe perdante est très triste et ne dit rien. Il faut donc faire très attention aux émotions des apprenants lors des jeux, notamment quand il s'agit des enfants ou des adolescents. Il serait probablement mieux de choisir les jeux dans lesquels il n'y a pas de gagnants et de perdants. En effet, il est important que les apprenants restent motivés et engagés et ne perdent pas d'esprit.

2.5. La tricherie

Nous avons évoqué dans la partie théorique de notre mémoire que les jeux permettent souvent aux apprenants de mettre en œuvre des stratégies leur permettant de gagner (cf. *supra* Partie 1, 1.2.3.). En effet, les activités ludiques nous semblent une bonne occasion pour mettre en avant ses compétences non seulement langagières mais de toute autre nature. Cependant, lors de la mise en place d'activités ludiques en classe UPE2A, nous avons constaté que toute médaille a son revers. Ayant envie de gagner, certains apprenants commencent à tricher. Observons les exemples des transcriptions tirés de l'activité « Jeu de l'oie pour les conjugaison » présentés ci-dessous (cf. annexe 7 : 131).

E2 : (jette les dés, puis, les cache et les rejette encore une fois) 6 et 2 Madame
I : Est-ce que tu peux jeter encore une fois parce que j'ai vu que tu:: +
(rires)
E7 : (jette les dés) 4, 2

C : Et on triche pas.

(E9 jette les dés, E8 bouge un des dés)
I : Non, arrête.
C : Arrête. E8 tu te mets là (montre la porte).
E8 : Pourquoi ?
C : Tu te mets là (montre la porte). Tu triches avec le dé.
E8 : Non, je ne triche pas.
C : Allez. (E8 se met près de la porte)

E7 : (lance les dés et essaie de tricher)
I : Non, non.
C : Attention parce que je me fâche, c'est des tricheurs là-bas.

Nous constatons que c'est à chaque fois un autre apprenant qui essaie de tricher pour avancer plus vite dans le jeu. Bien qu'il y ait des remarques du côté de l'enseignante, les apprenants continuent la tricherie en espérant que personne ne le verra. Un autre exemple de tricherie que nous avons observé est présenté de suite (ibid. : 138).

E7 : (essaie de regarder le tableau de l'équipe adversaire)

(E8 de l'équipe 2 essaie de regarder ce que écrit l'équipe 1)
E10 : Pourquoi tu regardes ?
E+ : Xxx
E8 : Vas-y.

Lors de l'activité « La bataille verbale au présent », plusieurs élèves ont essayé de voir comment est rempli le tableau de l'équipe adversaire. Cela a également créé des disputes entre les élèves et a défavorisé l'ambiance dans la classe.

Nous avons remarqué que le jeu « La bataille verbale au présent » a posé le plus de problèmes aux apprenants du dispositif UPE2A NSA. D'abord, le format du jeu avec un tableau à double entrée n'était pas approprié pour le profil d'élèves. Il aurait donc fallu proposer aux apprenants une meilleure adaptation de cette activité ludique. De plus, nous n'avons pas assez réfléchi à la culture éducative de chaque élève. En effet, une des conditions importantes pour la réussite du jeu est la connaissance de la trame du jeu au départ. La trame du jeu « La bataille navale » n'était pas connue par les apprenants. Il aurait fallu la leur présenter d'avance et les mettre à l'aise avec ce type de jeu. En outre, étant donné que c'est un jeu pour deux, la modification des modalités de la mise en place d'activité a provoqué des disputes entre les apprenants. Nous aurions pu l'éviter si la trame initiale du jeu avait été suivie. Ainsi, après avoir mis en place cette activité, nous nous sommes rendue compte qu'il aurait fallu adapter cette activité au profil d'élèves et réfléchir aux difficultés qu'elle pourrait poser.

Nous avons conçu et mis en place 4 activités ludiques de systématisation à l'oral en classe UPE2A NSA du collège Guy Flavien et nous les avons analysées. L'analyse de ces activités nous a permis de relever de différents types d'enjeux qu'elles présentent pour l'enseignement/apprentissage du français. Nous avons constaté que les activités ludiques de systématisation à l'oral permettent d'instaurer une interaction authentique en classe, favorisent la prise de parole et le développement langagier des apprenants, stimulent leur motivation et leur estime de soi. Les apprenants sont donc très encouragés à fréquenter les cours et sont fiers de leur réussite.

Toutefois, nous avons relevé les limites de la mise en place de ces activités ludiques. Les règles du jeu peuvent être très compliquées pour les apprenants non scolarisés antérieurement. Il faut donc consacrer beaucoup plus de temps pour mettre en place ces activités sans décourager les apprenants. Le temps est, en effet, une contrainte importante de la mise en place des jeux en classe de langue. La préparation des activités ludiques est souvent plus coûteuse en termes du temps que d'autres activités. L'enseignant doit également prévoir plus de temps du cours lorsqu'il met en place les jeux. Encore une contrainte que nous avons constatée est le fait que les apprenants se disputent beaucoup en travaillant en groupes. Ils n'arrivent pas à se mettre d'accord sur les stratégies à développer pour réussir les jeux. Il en résulte que parfois les apprenants ne sont pas contents de passer du temps ensemble et les jeux ne les amusent pas. Cependant, nous pensons que, bien que cela constitue une contrainte des jeux en classe de langue, il faut quand même mettre en place ce type d'activités ludiques. Les apprenants apprendront potentiellement au fur et à mesure à s'écouter, à se soutenir et à s'entraider. Ils apprendront progressivement à être solidaires et retrouveront le plaisir de travailler ensemble. Nous avons également remarqué que les apprenants sont souvent découragés face à une perte. Néanmoins, cela n'influence pas une forte motivation qu'ils ont pour participer aux activités ludiques. La dernière limite des activités que nous avons relevée était la tricherie de certains apprenants. Les élèves ont essayé d'adapter différentes stratégies de réussite dont certaines ont eu de mauvaises conséquences. Quand nous avons remarqué que les apprenants avaient triché, nous les avons exclus du jeu pour un certain moment. Les élèves n'arrêtaient toutefois pas de tricher lors des jeux. Il faut donc prévoir d'autres mesures de sanctionner les apprenants afin d'éviter les cas de tricherie.

Nous tenons à souligner que toutes les contraintes auxquelles nous avons été confrontée lors de la mise en place d'activités ludiques conçues ne nous ont pas découragée ainsi qu'elles n'ont pas découragé les apprenants et l'enseignante Clara. L'enseignante a trouvé que les

activités ludiques mises en place avaient permis aux apprenants de s'entraîner oralement ainsi qu'elles avaient appris aux élèves d'être ensemble et d'avoir des moments conviviaux. Selon Clara, créer une ambiance favorable des cours est très important dans le dispositif UPE2A. Les activités ludiques ont donc une influence positive sur le climat d'enseignement. En ce qui concerne les élèves du dispositif UPE2A, nous avons remarqué qu'ils ont toujours été très motivés et ont participé aux jeux avec plaisir. Bien qu'il y avait des situations d'incompréhension ou de disputes, les apprenants ont été à chaque fois enthousiastes quand nous leur avons annoncé une activité ludique. Nous considérons donc que, bien que les activités ludiques puissent avoir des limites, elles permettent d'atteindre des objectifs pédagogiques et rendre les cours plus agréables.

Pour conclure cette dernière partie du mémoire, nous tenons à constater que l'analyse des données récoltées lors de la mise en place d'activités ludiques de systématisation à l'oral a permis de relever des enjeux et des limites des jeux en classe de langue pour les apprenants et les enseignants. De plus, cette analyse nous a donné des idées d'amélioration des pratiques ludiques dans le dispositif UPE2A NSA que nous évoquerons dans la conclusion du présent travail.

Conclusion

Ce mémoire sur le ludique en classe de langue vient conclure nos deux années de master et nous donne des pistes de réflexion sur le métier d'enseignant du français. Le travail de recherche que nous avons mené a été inspiré par le cours *Jeux oraux et écritures créatives* proposé par Véronique Laurens. Fortement intéressée par les jeux vus en cours, nous avons voulu définir la place du ludique dans l'enseignement/apprentissage du français. Nous avons donc situé les notions de jeu et de ludique dans le domaine de la didactique des langues et du FLE en s'appuyant sur de nombreuses recherches menées sur les jeux. En effet, de nombreux auteurs soulignent l'importance du ludique en classe de langue (Caré & Debyser, 1978 ; Cuq & Gruca, 2013 ; Silva, 2008a ; Gaussot, 2001) mais indiquent néanmoins de potentielles contraintes du ludique dans l'enseignement (Silva, 2008a). Ainsi, nous avons décidé de déterminer le rôle des activités ludiques en classe de langue, leurs potentiels enjeux et leurs limites. Pour ce faire, une expérimentation d'activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif a été mise en place dans un dispositif UPE2A NSA. Ce projet a été réalisé en trois étapes. La première étape consistait à recueillir les informations sur les pratiques ludiques sur le terrain. Lorsque les données ont été collectées, nous avons procédé à leur analyse pour pouvoir passer à la deuxième étape, celle de la conception. Quatre activités ludiques ont donc été conçues et mises en place en classe UPE2A NSA. La troisième étape de notre travail consistait en une analyse de la mise en œuvre de ces activités dans le but de voir leurs apports et leurs limites pour l'enseignement/apprentissage du français.

La mise en place et l'analyse d'activités ludiques de systématisation à l'oral nous a permis de relever des apports de ces activités au niveau de l'entraînement oral des apprenants ainsi qu'au niveau de leur motivation. Il en résulte que l'oral qui occupe une place importante dans le dispositif UPE2A peut être travaillé à travers des activités ludiques de manière efficace. En effet, les élèves ont très bien perçu les activités ludiques et ont été à chaque fois engagés dans les jeux. Nous avons donc conclu que la plupart des jeux que nous avons expérimentés ont été réussis.

Bien que nous ayons constaté de véritables avantages de la mise en place d'activités ludiques, nous avons également relevé leurs limites. Des paramètres qui ne sont pas toujours pris en compte par les enseignants peuvent se manifester lors de la mise en place d'activités ludiques. Cependant, il semble que des contraintes de différente nature soient inévitables en cours de langue et aident l'enseignant à mieux connaître son public et adapter davantage les

activités aux besoins spécifiques des apprenants. La mise en place d'activités ludiques permet donc de développer la créativité de l'enseignant et d'améliorer ses pratiques pédagogiques. En effet, les contraintes de la mise en place d'activités ludiques de systématisation à l'oral n'ont pas découragé les apprenants. C'était à la fois une occasion pour les élèves de s'entraîner oralement et une possibilité pour l'enseignant de se rendre compte des enjeux et ses limites du ludique.

Ce travail de recherche a donc été formateur pour notre futur métier d'enseignant de français et nous a permis de saisir différentes dimensions du ludique dans l'enseignement. Grâce à ce travail, nous avons pu mener une réflexion sur nos propres pratiques d'enseignement en vue de les développer et de les améliorer. Cela stimule probablement la confiance en soi et la motivation d'enseigner.

Pourtant, ce mémoire n'est qu'un début pour des recherches plus approfondies sur le ludique dans le domaine de la didactique des langues. En effet, nous nous rendons compte que le présent travail a probablement ses limites. D'un côté, nous aurions pu faire une recherche plus avancée sur le terrain afin de recueillir plus de données à travers des observations de cours. En effet, cela pourrait nous permettre d'observer plus des pratiques ludiques en classe UPE2A NSA et nous aider à mieux adapter les activités ludiques conçues au contexte d'enseignement. D'un autre côté, il aurait fallu concevoir et mettre en place plus de jeux afin de mener une analyse plus solide et approfondie des pratiques ludiques, leurs apports et leurs contraintes. Ainsi, les analyses des activités dans ce mémoire débouchent sur une réflexion plus large sur le rôle du ludique en classe de FLE.

Bibliographie[9]

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.

Barcelo, G. J., & Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français.* Ophrys.

Bordas, R. (2000). Remarques sur l'usage du présent de l'indicatif dans Le Fils naturel de Diderot. *L'Information Grammaticale*, *87*(1), 50-54. https://doi.org/10.3406/igram.2000.2746

Bruner, J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.

Bulletin officiel n° 37. (2012). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 19 mars 2022, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821

Caillois, R. (2003). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige.* Gallimard.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Didier. Langue et apprentissage des langues.

Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, Langage et Créativité.* Hachette.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l APLIUT*, *XXI*(3), 8-20. https://doi.org/10.4000/apliut.4276

Cervoni, B., Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., & Manuela Ferreira-Pinto. (2014). *Entrée en matière*. Hachette.

Code de l'éducation. (2000, juin). Liste des codes. Consulté le 19 mars 2022, à l'adresse https://codes.droit.org/PDF/Code%20de%20l'%C3%A9ducation.pdf

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne.* Didier.

Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. (1960). UNESCO. Consulté le 20 mars 2022, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_fre.page=122

Corder, S. P. (1980). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, *14*(57), 29-38. https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835

Courau, S. (2018). *Jeux et jeux de rôle en formation : toutes les clés pour réaliser des formations efficaces.* ESF.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, *24*(4), 349-354. https://doi.org/10.1037/h0047358

Cuq, J. (2008). *Dictionnaire de Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde*. Clé International.

[9] La bibliographie est présentée selon les normes APA.

Cuq, J., & Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG-FLE.

Dakhia, M. (2017). La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture enseigner ? *Synergies, 25,* 101-112. https://gerflint.fr/Base/Algerie25/dakhia.pdf

de Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). *Objets enseignés en classe de français.* PU de Rennes.

Gaussot, L. (2001). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Le Carnet PSY, 62*(2), 22. https://doi.org/10.3917/lcp.062.0022

Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia, 2,* 7-10. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf

Gibson, E. (1969). *Principles of Perceptual Learning and Development*. Pearson College Div.

Hall, E. T. (2011). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Points.

Harrache, S. (2020). Le ludique dans les manuels de français du cycle primaire : enjeux et perspectives. *Multilinguales, 12,* 1-17. https://doi.org/10.4000/multilinguales.4407

Hauw, D. (2013). Apprentissage, mouvement et activité située. *Prismes : Revue pédagogique HEP VAUD, 19,* 5-8. https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numero-19/articles/prismes-19-apprentissage-mouvement-activite-situeed-hauw-2013-hep-vaud.pdf

Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer : La métaphore ludique (Les essais)*. J. Corti.

Jeu : Définition de Jeu. (s.d.). Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). Consulté le 27 janvier 2022, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/jeu#:%7E:text=I.,Le%20jeu%20est%20partout.

Laurens, V. (2013). Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3: Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures.

Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques.* Didier. Langues et didactique.

Lemeunier V. dans Ruth, J., & de Salins, G. D. (2001). *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*. Publications de l'université de Saint-Etienne.

Lemeunier, V., Cardon, J., & Gracia, M. (2010). *En jeux. Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français.* Canopé - CRDP de Guyane.

Makhloufi, N. (2011). Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S. *Synergies Algérie, 12,* 89-100. https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nacima.pdf

Marinova, K. (2009). *L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire.* Québec français, (155), 62–63.

Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants. (s.d.). éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté le 6 avril 2022, à l'adresse https://eduscol.education.fr/2187/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants

Peutot, F., & Cherqui, G. (2015). *Inclure : Francais Langue de Scolarisation Et Élèves Allophones*. Hachette Francais Langue Etrangere.

Piaget, J. (1988). *Psychologie et Pédagogie*. Gallimard.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée, 25,* 23-43.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan Clé International.

Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives, 32*(2), 129-151. https://doi.org/10.7202/1084625ar

Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies, 8,* 13-28. https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14*(1), 77-93. https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1210

Selinker, L. (1972). Interlangue. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*(1-4), 209-231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Silva, H. & Loiseau, M. (2016). Jeu(x) et langue(s): avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Recherches et Applications,* 11-24.

Silva, H. (2008a). *Le Jeu En Classe de Langue : Techniques Et Pratiques de Classe.* Clé International.

Silva, H. (2008b). Concevoir des jeux pour la classe. *Le français dans le monde, 358,* 25-27. https://www.academia.edu/792230/_Concevoir_des_jeux_pour_la_classe_

Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Etrangère. *Synergies Europe, 4,* 105-117.

Silva, H. (2022). *Regards Sur Le Jeu En Didactique Des Langues Et Des Cultures : Penser, Concevoir, Evaluer, Former*. P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

Synoptique : Définition de synoptique. (s.d.). CNRTL. Consulté le 25 avril 2022, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/synoptique#:%7E:text=SYNOPTIQUE%2C%20adj.-,SYNOPTIQUE%2C%20adj.,un%20seul%20coup%20d'%C5%93il.

Temps : Définition de temps. (s.d.). Encyclopédie Universalis. Consulté le 8 mars 2022, à l'adresse https://www.universalis.fr/

Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 50*(1), 219-233. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01772361/document

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Clé International.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Didier.

Weber, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 16*(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.4252

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette.

Table des annexes

Annexe 1 – Déclaration sur l'honneur **97**
Annexe 2 – Attestation de stage **98**
Annexe 3 – Emploi du temps des élèves **100**
Annexe 4 – Transcription de l'entretien **101**
Annexe 5 – Synopsis des cours **103**
Annexe 6 – Supports pour les activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place **111**
6.1. Les dés de conjugaison 111
6.2. Nous goûts 113
6.3. Jeu de l'oie pour les conjugaisons 116
6.4. La bataille verbale au présent 117
Annexe 7 – Transcription des activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place **118**
7.1. Les dés de conjugaison 118
7.2. Nos goûts 121
7.3. Jeu de l'oie pour les conjugaisons 130
7.4. La bataille verbale au présent 133

Annexes

Annexe 1 – Déclaration sur l'honneur

Document sous droits non diffusable

Annexe 2 – Attestation de stage

Document sous droits non diffusable

Document sous droits non diffusable

Annexe 3 – Emploi du temps des élèves

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h00 8h55		Français			Technologie
9h00 9h55	Français	Mathématiques	Anglais	Français	Français
10h00 10h55	Français	Sciences vie & terre	Mathématiques	Français	Français
11h20 12h15	Français	Français	Education musicale	Mathématiques	Français
12h20 13h35					
13h40 14h35	Mathématiques	Natation		Français	Education physique & sport
14h40 15h35	Français			Français	Sciences vie & terre
15h55 16h50				Français	

Annexe 4 – Transcription de l'entretien

Rappel des codes de l'entretien

Mot	standard
MOT	accentuation
Xxx	inaudible
(rires)	commentaires sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
<u>important</u>	chevauchement
//	transcription incertaine

Rappel des abréviations dans les interactions

I	Iryna
C	Clara

Transcription

I : Quelles sont tes représentations du ludique et de la créativité ? Quels mots tu pourrais y associer ?
C : Avec ludique et créativité ?
I : Oui
C : Imagination, rêve, jeu, euh, pédagogie différente.
I : D'accord. Selon toi, quelle est la place des activités ludiques en cours de français dans une classe UPE2A ? Et est-ce que ces notions sont importantes dans une classe de langue ?
C : Bah, elles sont importantes parce que c'est + une autre façon d'enseigner. Une fois qu'on a donné des bases + de pouvoir réemployer, réutiliser ↑. Ça fait un contenu agréable, ça fait des moments agréables.
I : Oui, d'accord. Et pour toi, la créativité est associée à l'oral ou plutôt à l'écrit ou comment tu ++ quelles sont les façons d'introduire le ludique en classe de langue ?
C : Je dirais au départ l'oral mais ++ essentiellement l'oral, ça permet vraiment de faire un groupe, il y a des jeux où peut-être ils vont chacun participer et donc là + il y aura pas un jeu d'ensemble. Après + ce qui est intéressant c'est les jeux d'ensemble où + en fait chacun apporte sa pierre, fait quelque chose. Moi, j'aurais tendance à dire à l'oral.
I : D'accord, et en général, quelles sont les façons d'enseigner l'oral ? Toi, personnellement, comment tu fais ? Tu commences par l'enseignement de l'oral ou par l'entrée dans <u>l'écrit ?</u>
C : <u>Bah:</u> l'oral c'est l'essentiel. On peut, euh:: toi tu as vu + avec des enfants qui ne savent pas lire, s'ils connaissent pas le mot, ils savent un tout petit peu parler, moins ils auront parler moins ils auront + plus ils auront de difficultés pour apprendre à + pour entrer dans l'écrit. L'oral c'est la première chose que l'on doit faire. Moi, je me souviens quand j'ai fait du russe, par exemple, j'avais une excellente prof et on a commencé + pendant peut-être trois semaines, on a pas écrit parce que nous là + on avait un problème d'alphabet et on n'a pas écrit un mot pendant trois

semaines. Voilà, et après seulement on a commencé à apprendre à écrire. Voilà, et puis une langue + c'est pour parler.
I : Et c'était bien ? Donc du coup tu arrivais à mémoriser des mots même sans écrire c'est ça ?
C : Voilà, j'ai mémorisé tous les mots sans écrire. Et le contre-exemple, ce sont mes études de russe à la fac où je n'ai appris qu'à lire et à écrire et jamais à parler.
I : D'accord, donc quand même tu penses que c'est important d'apprendre
C : d'abord à parler
I : Et comment tu prépares tes cours et est-ce que pendant la préparation tu réfléchis toujours à des activités ludiques et si tu + combien d'activités ludiques tu proposes aux élèves par exemple ?
C : Ça, je sais pas ça, parce que je trouve qu'il y a des thèmes + alors peut-être je fais pas assez d'activités ludiques, j'essaie d'en faire à chaque fois mais je pourrais pas dire ++. Disons pour moi, c'est une autre façon à un moment de leur apprendre comme ils s'amusent + à priori, comme c'est différent, ils vont apprendre plus facilement mais je pourrais pas dire que je mesure. Voilà, j'essaie qu'à chaque fois que je vais aborder une question bah:, ça peut être un point de grammaire, ça peut être du lexique, ça peut être de la lecture, je vais essayer de trouver +, fin, surtout dans cette classe que tu connais maintenant, il faut tout le temps se décentrer, trouver quelque chose qui va les accrocher, qui va être concret. Le jeu c'est une façon d'être concret. Ce qu'on doit + , si on veut gagner on doit faire quelque chose.
I : Et les enfants, comment ils perçoivent les activités ludiques ? Est-ce qu'ils sont content ou ils sont pas très concentrés ?
C : En général, bon bah:, ils s'amusent donc + mais je pense que oui + ça ils sont contents, ils sont très contents.
I : D'accord, et comment, selon toi, est-ce qu'on peut évaluer l'oral et évaluer les activités ludiques ?
C : J'évalue +, j'évalue, comme ils sont pas nombreux, je peux les évaluer assez facilement, s'ils ont réussi à + à faire la consigne, en fait, donc s'ils ont approprié le point qu'on leur a demandé de mettre en jeu .
I : D'accord, donc, par exemple, si tu fais un jeu sur le passé composé, tu n'évalues que le passé composé, tu n'évalues pas, par exemple, les fautes de prononciation, d'autres choses ?
C : Alors, là c'est une bonne question.
I : Ou c'est l'ensemble que tu évalues ? C'est la perception de l'ensemble de l'oral ? Parce que c'est pas très évident d'évaluer l'oral, ça peut être compliqué.
C : Bah, disons que parfois, on peut pas tout corriger en même temps + donc effectivement, là j'ai pas d'exemples en tête mais peut-être que je vais quand même avoir pour principe d'évaluer la question sur laquelle + fin le point sur lequel le jeu porte. Après +, voilà, oui, on peut pas tout corriger en même temps.
I : Et quand tu prépares des activités ludiques tu utilises + le plus souvent tu utilises quel support ?
C : J'utilise un tableau parce que j'ai + par exemple, j'ai un jeu que tu n'as jamais vu, le jeu de l'oie qui est au tableau.
I : Oui.
C : Et puis, j'utilise, voilà, j'avoue que je vais chercher sur internet ce qui existe déjà et puis après bah ++ voilà, je colle des étiquettes *(rires)*.
I : D'accord, très bien. Et comment se passe la phase de systématisation avec tes élèves ? Tu leur donnes des activités plutôt à l'oral ou à l'écrit ?
C : C'est les deux. Je dirais que le jeu c'est plutôt l'oral et puis à l'écrit + il y a quand même des exercices de réemploi, des contrôles d'emploi.

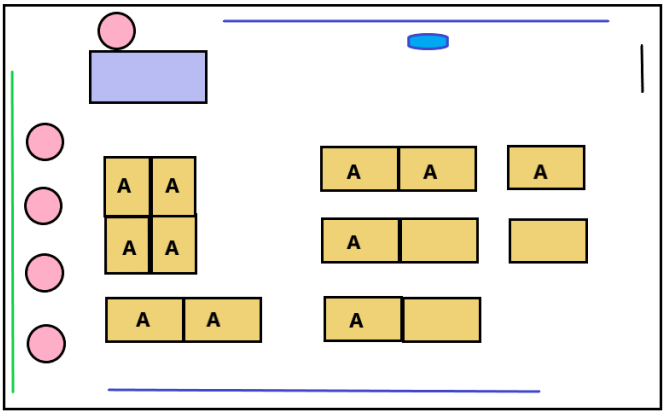
Annexe 5 – Synopsis des cours

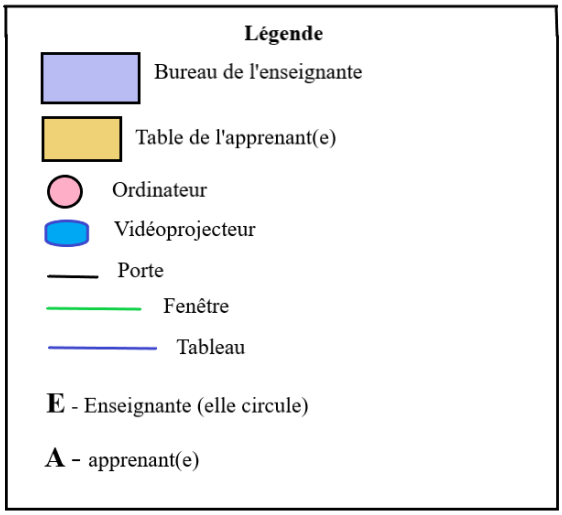
Cours : FLE	Enseignante : Clara
Classe : UPE2A	Observatrice : Iryna
Lieu : collège Guy Flavien	Appareil pour filmer : téléphone portable

10 séances de 55 minutes = 9 heures 15 minutes

8 fév. (8h-8h55)	8 fév. (9h-9h55)	8 fév. (11h20-12h15)	10 fév. (10h-10h55)	14 fév. (9h-9h55)
14 fév. (10h-10h55)	14 fév. (11h20-12h15)	14 fév. (14h40-15h35)	17 fév. (10h-10h55)	14 mar. (11h20-12h15)

Disposition de la classe





Séance du 8 février 2022 (8h-8h55)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Raconter la vie de quelqu'un - Situer les événements dans le temps
Objectif(s) linguistique(s)	- Identifier et lire les sons [ã] et [õ] - Dire une date
Objectif(s) socioculturel(s)	- Connaître l'acteur du film « *The Kid* » (cinéma américain)

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Lecture – sons [ã] et [õ] Les apprenants ont eu des fiches de lecture pour les sons [ã] et [õ] à préparer pour le cours. L'enseignante divise les apprenants en binômes pour qu'ils lisent les fiches à voix haute et chronométrent le temps de lecture. L'enseignante circule dans la classe pour contrôler le processus et aider les apprenants.	En binômes ; à l'oral	Les fiches de lecture	
2. Lecture et discussion de la vie de Charlie Chaplin	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau	Les apprenants sont actifs, ils

Lors des cours précédents, les apprenants ont regardé le film *« The Kid »* dont le réalisateur et l'acteur principal est Charlie Chaplin. L'enseignante projette la biographie de Charlie Chaplin (adaptée au niveau des apprenants) sur l'écran. En grand groupe, les apprenants lisent la biographie (chaque apprenant lit une phrase) à tour de rôle. Au cours de la lecture, l'enseignante vérifie la compréhension des élèves. Ils reformulent les phrases et répondent aux questions posées par l'enseignante.			s'expriment volontairement
3. La vie de Charlie Chaplin sur la flèche du temps Après la lecture et la discussion de la vie de Charlie Chaplin, l'enseignante distribue aux élèves des fiches avec une flèche du temps et les cartes représentant les événements de la vie de Charlie Chaplin à découper. Les apprenants doivent découper les cartes et les coller sur la flèche du temps dans l'ordre chronologique. L'enseignante circule dans la classe et aide les élèves si besoin.	Individuellement	Les fiches avec une flèche du temps, les cartes représentants les événements de la vie de Charlie Chaplin à découper	Les apprenants apprécient le travail manuel

Séance du 8 février 2022 (9h-9h55)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Comprendre les interactions entre le client et le vendeur
Objectif(s) linguistique(s)	- Genre et nombre des adjectifs - Intonation interrogative et exclamative - Ecrire les sons [ã] et [õ]
Objectif(s) socioculturel(s)	- S'approprier un comportement adéquat pour acheter un vêtement

Déroulement et description du cours	**Modalités de travail**	**Matériel**	**Remarques**
1. Lecture d'un dialogue entre le vendeur et le client ; exercices sur le genre et le nombre des adjectifs Les élèves lisent à tour de rôle le dialogue entre le vendeur et le client. L'enseignante corrige l'intonation, la prononciation et vérifie la compréhension des élèves. Elle attire l'attention des élèves aux adjectifs au masculin et féminin. Il est à préciser que lors des cours passés, les élèves ont déjà appris la règle de formation du féminin des adjectifs. Après la lecture, les apprenants ont trois exercices de systématisation à l'écrit. Le premier consiste à choisir pour chaque nom un adjectif au féminin ou au masculin. Dans le deuxième exercice, les élèves doivent mettre l'adjectif au féminin ou au masculin selon le nom qui leur est donné. Le troisième exercice porte sur le pluriel des adjectifs. Les apprenants ont des groupes nominaux (nom + adjectif) qu'ils doivent mettre au pluriel. L'enseignante circule dans la classe et aide les apprenants si besoin. Enfin, elle fait une correction avec tout le groupe.	En grand groupe, individuellement ; à l'oral et à l'écrit	Le projecteur, le tableau, les copies avec le dialogue et les exercices	

2. Écriture du son [ã] L'enseignante distribue aux apprenants des copies avec un exercice à faire. L'exercice consiste à constituer des phrases à partir des images. La plupart des mots contient le son [ã] que les apprenants apprennent à écrire. L'enseignante circule dans la classe et indique aux apprenants leurs erreurs pour les inciter à réfléchir et à les corriger.	Individuellement ; à l'écrit	Les copies avec l'exercice	

Séance du 8 février 2022 (11h20-12h15)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Exprimer ses émotions
Objectif(s) linguistique(s)	- Vocabulaire des émotions - Le verbe « être » au présent
Objectif(s) socioculturel(s)	- Adapter un comportement adéquat pour exprimer une émotion

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Jeu *« Action-émotion »* Les apprenants apprennaient le lexique des émotions lors des cours précédents. Au début du cours, l'enseignante projette au tableau les images des émotions et elle propose aux élèves une petite révision. Elle demande aux élèves d'expliquer/de montrer des émotions. Puis, elle explique aux élèves les règles du jeu *« Action-émotion »*. Une personne doit aller au tableau, tirer une étiquette où une émotion est écrite. Les étiquettes ont été préparées d'avance par l'enseignante. L'élève doit lire et comprendre de quelle émotion il s'agit, puis, sans parler, il doit mimer cette émotion pour que le groupe la devine. Les élèves vont au tableau à tour de rôle et le jeu continue. Il faut mentionner que l'enseignante exige que les apprenants construisent des phrases. Par exemple, « il est content/elle est contente ». Ensuite, l'enseignante change l'activité. Elle propose aux élèves d'expliquer l'émotion sans la nommer.	En grand groupe ; à l'oral	Les étiquettes, le projecteur, le tableau	Les élèves sont très contents de se déplacer dans la classe et de jouer. Pourtant, ils sont un peu timides à mimer les émotions. De plus, il est parfois difficile aux apprenants de montrer leurs émotions à cause des masques.
2. Constituer des phrases pour parler des émotions L'enseignante propose aux élèves une activité pour constituer des phrases pour parler des émotions. Elle projette au tableau les pronoms personnels associés à des lettres (a, b, c, etc.) et les émotions associées aux chiffres (1, 2, 3, etc.). Les apprenants piochent les étiquettes sur lesquelles sont indiqués une lettre et un chiffre. Les apprenants doivent regarder le tableau et constituer des phrases. Par exemple, « Nous sommes jaloux », « Je suis content ».	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau, les étiquettes	
3. Préparation des mots pour une dictée L'enseignante projette au tableau tous les mots qui indiquent les émotions vues précédemment en classe. Elle propose aux élèves de choisir des mots à préparer pour la dictée. Les élèves ont une copie des mots indiquant les émotions dans leur cahier. Ils entourent donc les mots à apprendre à écrire. L'enseignante attire l'attention des élèves aux mots difficiles à écrire.	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau	

Séance du 10 février 2022 (10h-10h55)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Comprendre une bande-annonce
Objectif(s) linguistique(s)	- Les verbes « être » et « avoir » au présent
Objectif(s) socioculturel(s)	- Le dessin animé « Parvana »

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Correction de l'exercice fait à la maison L'enseignante projette au tableau l'exercice que les élèves devaient faire à la maison. L'exercice consiste à compléter les phrases avec les verbes « être » ou « avoir » conjugués au présent. Les élèves lisent des phrases et l'enseignante complète les phrases au tableau.	En grand groupe ; à l'oral	Les copies avec les exercices, le projecteur, le tableau	
2. Choisir les mots pour la dictée L'enseignante propose aux élèves de choisir les mots contenant les sons [ã] et [õ] pour la dictée. Les élèves proposent les mots dont ils se souviennent vus précédemment dans les cours. L'enseignante note les mots sur Word et les projette au tableau. Puis, après avoir constitué une liste des mots à apprendre, l'enseignante les imprime et les distribue aux élèves. Il faut préciser que l'enseignante donne une liste des mots réduite aux élèves moins avancés.	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau	
3. Présentation du film « Parvana » L'enseignante prépare les élèves à regarder le film « Parvana » au cinéma. Les apprenants lisent le titre, regardent l'affiche et en discutent. Les élèves doivent dire ce qu'ils voient sur l'affiche et supposer de quoi il s'agit dans le film. L'enseignante explique aux élèves certaines notions complexes liées à la guerre pour que les élèves comprennent mieux le film. Ensuite, l'enseignante projette une bande-annonce du film à l'écran. Elle arrête la bande-annonce plusieurs fois pour vérifier la compréhension et discuter du film. Les apprenants doivent raconter le début de l'histoire à partir de la bande-annonce. Les apprenants expriment leurs premières impressions du film.	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau	

Séance du 14 février 2022 (9h-9h55)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	Non-pertinent
Objectif(s) linguistique(s)	- Le son [z]
Objectif(s) socioculturel(s)	Non-pertinent

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
2. Travail sur le son [z] L'enseignante projette au tableau les mots contenant le son [z] avec des images. Les apprenants doivent dire les mots qu'ils voient sur les images. Puis, ils disent quel son tous ces mots ont en commun. De cette façon, les élèves repèrent le son [z] dans les mots. L'enseignante leur fait remarquer que dans ces mots il n'y a pas de lettre « z ». Les élèves doivent donc comprendre en quelle position le « s » se prononce comme un « z ». Ensuite, l'enseignante explique aux élèves que « ss » entre deux voyelles se prononce comme [s]. Elle propose aux élèves de lire des paires de mots (poisson/poison, dessert/desert, etc.) pour montrer que la prononciation des sons [z] et [s] change le sens des mots.	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau, les fiches de lecture	

Puis, l'enseignante projette au tableau une liste de mots contenant le son [z]. Les apprenants les lisent à tour de rôle. Ensuite, l'enseignante distribue aux élèves des copies de lecture et ils lisent des syllabes et des mots contenant le son [z] à tour de rôle. Sur les copies, il y a également des exercices pour s'entraîner sur le son [z]. D'abord, les élèves doivent entourer les images avec les mots contenant le son [z]. Ensuite, dans le deuxième exercice, les élèves doivent colorier les mots contenant le son [z] en rouge et les mots contenant le son [s] en bleu. Enfin, dans le dernier exercice, ils doivent compléter les mots avec le son [z] écrit de différentes façons. L'enseignante circule dans la classe pour aider les élèves.			

Séance du 14 février 2022 (10h-10h55)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	Non-pertinent
Objectif(s) linguistique(s)	- Les sons [ã] et [õ]
Objectif(s) socioculturel(s)	Non-pertinent

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Le travail de contrôle sur les sons [ã] et [õ] et la dictée L'enseignante distribue aux élèves les copies avec le travail de contrôle sur les sons [ã] et [õ]. Les élèves ont des images et des mots avec des lettres manquantes qui constituent les sons [ã] et [õ]. A côté, il y a des combinaisons de lettres pour écrire les sons [ã] et [õ]. L'enseignante prononce les mots et les élèves doivent les compléter avec les sons [ã] et [õ] en utilisant les combinaisons des lettres proposées par l'enseignante. Ensuite, les élèves écrivent la dictée des mots qu'ils ont appris sur les feuilles distribuées par l'enseignante.	Individuellement ; à l'écrit	Le projecteur, le tableau, les copies avec le travail de contrôle, les feuilles pour la dictée	

Séance du 14 février 2022 (11h20-12h15)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Dire à qui appartiennent les objets
Objectif(s) linguistique(s)	- Adjectifs possessifs
Objectif(s) socioculturel(s)	Non-pertinent

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Les adjectifs possessifs L'enseignante explique la règle d'utilisation des adjectifs possessifs. D'abord, elle utilise les images pour illustrer son propos. Puis, elle circule dans la classe et demande aux apprenants à qui sont les objets dans la classe. Elle attend les réponses « C'est ma colle », « C'est notre classe », « C'est son livre », « C'est mes cahiers », etc. Ensuite, l'enseignante montre au tableau les pronoms personnels et les images avec des objets. Les élèves doivent constituer des phrases en indiquant l'appartenance des objets. Par exemple, « C'est mon livre », « C'est ta trousse », etc. Les apprenants constituent des phrases à tour de rôle. Enfin,	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau, les objets dans la classe	Les apprenants ont des difficultés à comprendre et font recours aux constructions « C'est à moi », « C'est à toi », etc.

l'enseignante réexplique la règle encore une fois. Elle demande aux apprenants de traduire les phrases avec les pronoms possessifs dans leur langue maternelle pour leur montrer que dans leur langue il y a probablement des pronoms personnels qui changent en fonction de la personne.			
2. Adjectifs possessifs – Jeu de dés (activité de systématisation) L'enseignante donne aux apprenants deux dés préparés en avance pour ce jeu. Sur le premier, il y a des pronoms personnels. Sur le deuxième, il y a des objets. Chaque apprenant lance les dés et compose une phrase. Par exemple, « C'est notre crayon », « C'est vos cahiers ».	En grand groupe ; à l'oral	Les dés (un avec des pronoms personnels, l'autre avec les images des objets de la classe)	
3. Adjectifs possessifs (mon, ma, mes) – activité de systématisation L'enseignante propose aux élèves d'aller au tableau et de dire comment ils sont habillés en utilisant des adjectifs possessifs (mon, ma, mes). Chaque élève vient au tableau et dit, par exemple, « c'est mes chaussures, c'est mon pantalon, c'est ma chemise ».	En grand groupe ; à l'oral		

Séance du 14 février 2022 (14h40-15h35)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Décrire un événement - Situer les événements dans le temps
Objectif(s) linguistique(s)	- Vocabulaire de la culture et du sport - Dire une date
Objectif(s) socioculturel(s)	- Grèce antique - Jeux Olympiques

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Présentation des Jeux Olympiques L'enseignante montre aux élèves une flèche du temps et leur explique comment on compte les années (après Jésus Christ et avant Jésus Christ). Elle leur montre également une carte. Puis, elle explique quand et où les Jeux Olympiques ont été créés. L'enseignante présente également l'alphabet grec pour montrer que les grecs savaient lire et écrire. Elle parle des guerres et explique quelques notions liées à la guerre aux élèves. Elle présente la culture grecque : les temples, les artéfacts, les dessins anciens, les habits, etc. Puis, elle présente les types de sport pratiqués aux Jeux Olympiques.	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau	
2. Lecture et les exercices sur les Jeux Olympiques L'enseignante distribue aux élèves les copies avec le texte à lire et les exercices à faire. Les élèves lisent le texte à tour de rôle : chaque élève lit une phrase. Après chaque paragraphe, il y a quelques exercices (QCM) de compréhension à faire. Les exercices contiennent des images pour faciliter la compréhension.	En grand groupe, individuellement ; à l'oral, à l'écrit	Le projecteur, le tableau, les copies avec le texte et les exercices	

Séance du 17 février 2022 (10h-10h55)

Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Dire à qui appartiennent les objets
Objectif(s) linguistique(s)	- Adjectifs possessifs
Objectif(s) socioculturel(s)	Non-pertinent

Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Devoirs pour les vacances L'enseignante distribue aux élèves les copies avec les exercices pour les vacances. Il y a des exercices pour les sons [ã] et [õ]. Elle distribue également les dictées que les apprenants ont écrit lors du cours du 14 février. Pendant les vacances, les apprenants doivent recopier 5 fois les mots dans lesquels ils ont fait des fautes. Il y a également des exercices pour s'entraîner sur la conjugaison des verbes « être » et « avoir » au présent. L'enseignante explique comment faire les exercices.	En grand groupe ; à l'oral	Copies avec les exercices pour les vacances	
2. Adjectifs possessifs (son, sa, ses) – jeu L'enseignante accroche les images de 6 personnages au tableau. Ensuite, elle distribue à chaque groupe 2 personnages sans leurs affaires. Elle distribue également aux groupes les affaires des personnages mélangées. Les apprenants doivent retrouver les affaires de leurs deux personnages. Pour le faire, les élèves doivent poser des questions aux autres groupes. Les phrases attendues par l'enseignante : « Je voudrais son livre », « On voudrait ses chaussures », « Je voudrais sa guitare » etc.	3 groupes de 3-4 personnes	Le tableau, les feuilles avec les personnages, les étiquettes avec les affaires des personnages	

Séance du 17 mars 2022 (11h20-12h15)

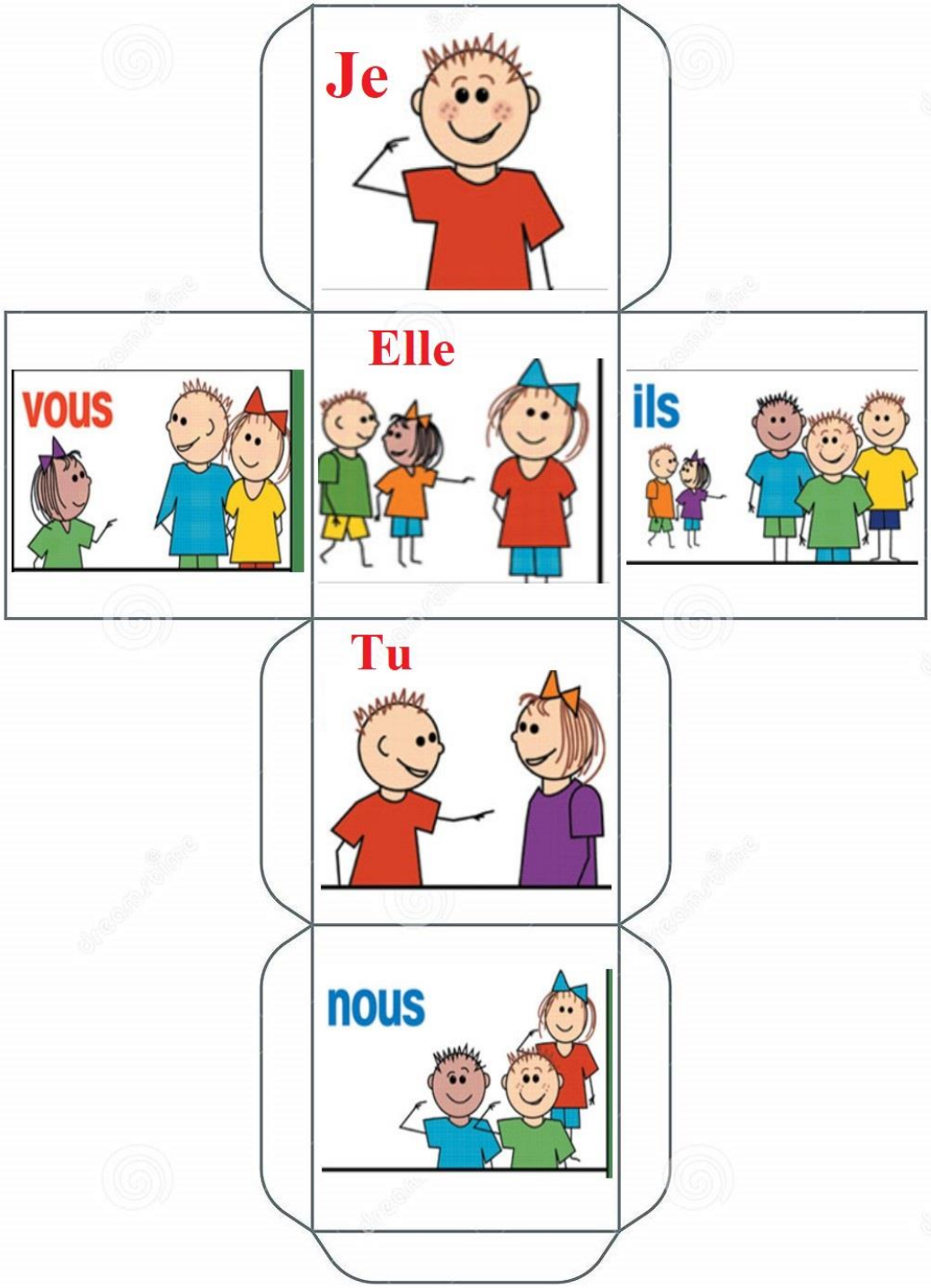
Objectifs du cours	
Objectif(s) pragmatique(s)	- Exprimer ses goûts
Objectif(s) linguistique(s)	- Vocabulaire des goûts et de la nourriture - Verbes en « er »
Objectif(s) socioculturel(s)	- Adapter le comportement adéquat pour exprimer ses goûts

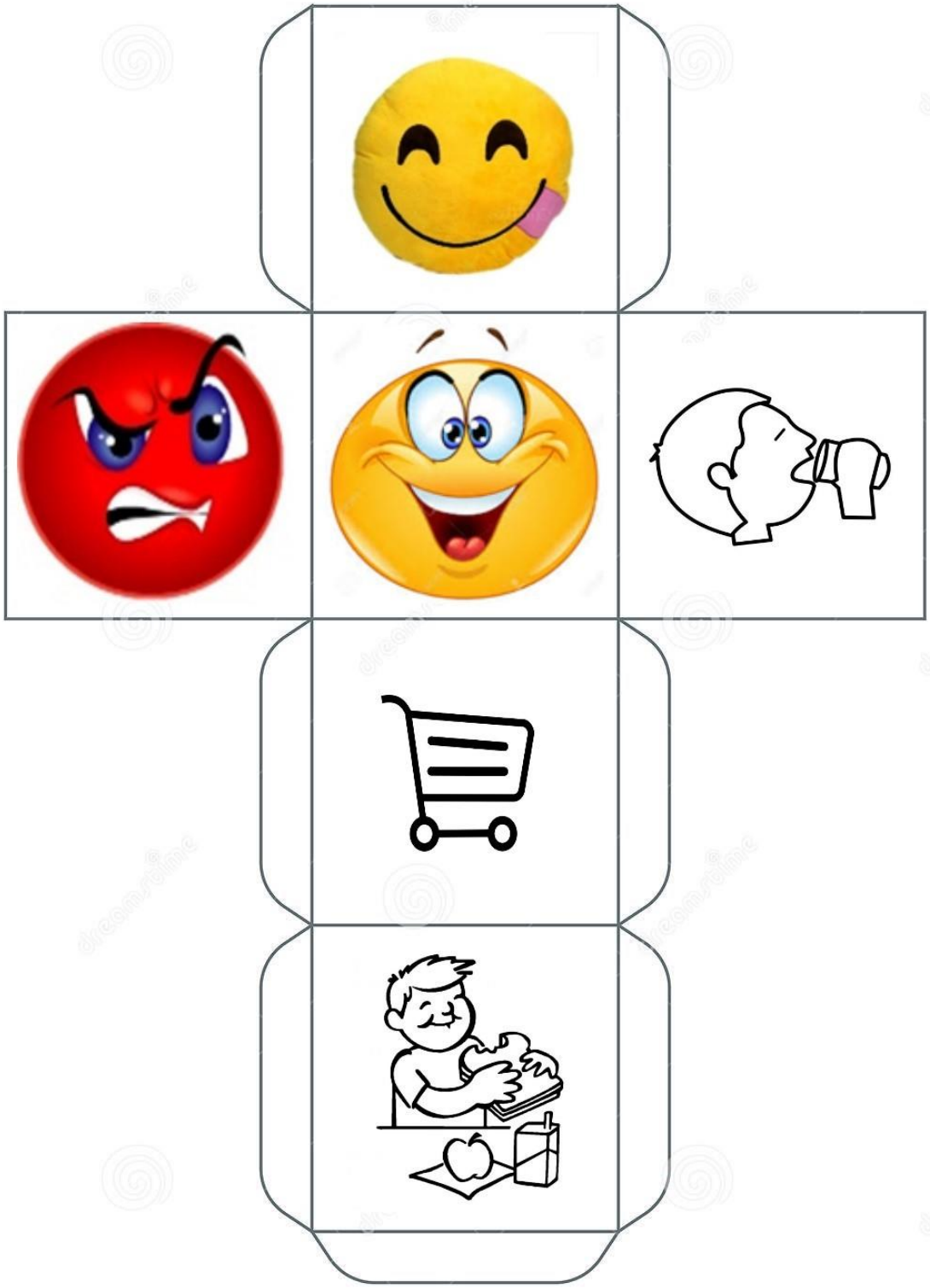
Déroulement et description du cours	Modalités de travail	Matériel	Remarques
1. Les goûts, les verbes en « er » L'enseignante présente aux élèves les émoticônes qui représentent les verbes « aimer », « adorer », « détester ». Elle explique aux apprenants la signification de ces verbes. Puis, elle montre aux élèves plusieurs phrases avec les verbes en « er ». Les apprenants doivent retrouver les verbes conjugués aux différentes personnes du singulier et du pluriel et retrouver les terminaisons des verbes pour chaque pronom personnel. L'enseignante reconstitue au tableau la conjugaison du verbe « chanter » au fur et à mesure que les élèves retrouvent les terminaisons. Elle leur explique encore une fois que les verbes en français se conjuguent, ainsi que le principe de la conjugaison des verbes en « er ». Elle explique aussi la règle de la prononciation des terminaisons.	En grand groupe ; à l'oral	Le projecteur, le tableau	

2. Exercices de conjugaison des verbes en « er » L'enseignante projette au tableau un exercice de conjugaison des verbes en « er ». L'exercice consiste à conjuguer les verbes à l'oral à partir des pronoms personnels et des images représentant les verbes. Ensuite, l'enseignante distribue aux élèves les copies avec la règle de la conjugaison des verbes en « er ». Puis, elle leur distribue les copies avec les exercices de systématisation à l'écrit que les apprenants doivent faire en classe. Dans le premier exercice, les élèves doivent relier le pronom personnel et le verbe conjugué. Dans le deuxième exercice, les élèves doivent choisir le verbe correctement conjugué pour chaque pronom indiqué. L'enseignante circule dans la classe pour aider les élèves. Quand les élèves finissent les exercices, elle leur propose de conjuguer le verbe « adorer » dans leur cahier de brouillon. Ensuite, l'enseignante projette au tableau un exercice à faire à l'oral. Dans l'exercice, il y a des pronoms personnels avec des images illustrant les verbes et les aliments. Les apprenants doivent constituer les phrases en conjuguant les verbes. Par exemple, « Nous aimons les bananes », « J'adore les pommes », etc.	En grand groupe, individuellement ; à l'oral, à l'écrit	Le projecteur, le tableau, les copies contenant la règle et les exercices	

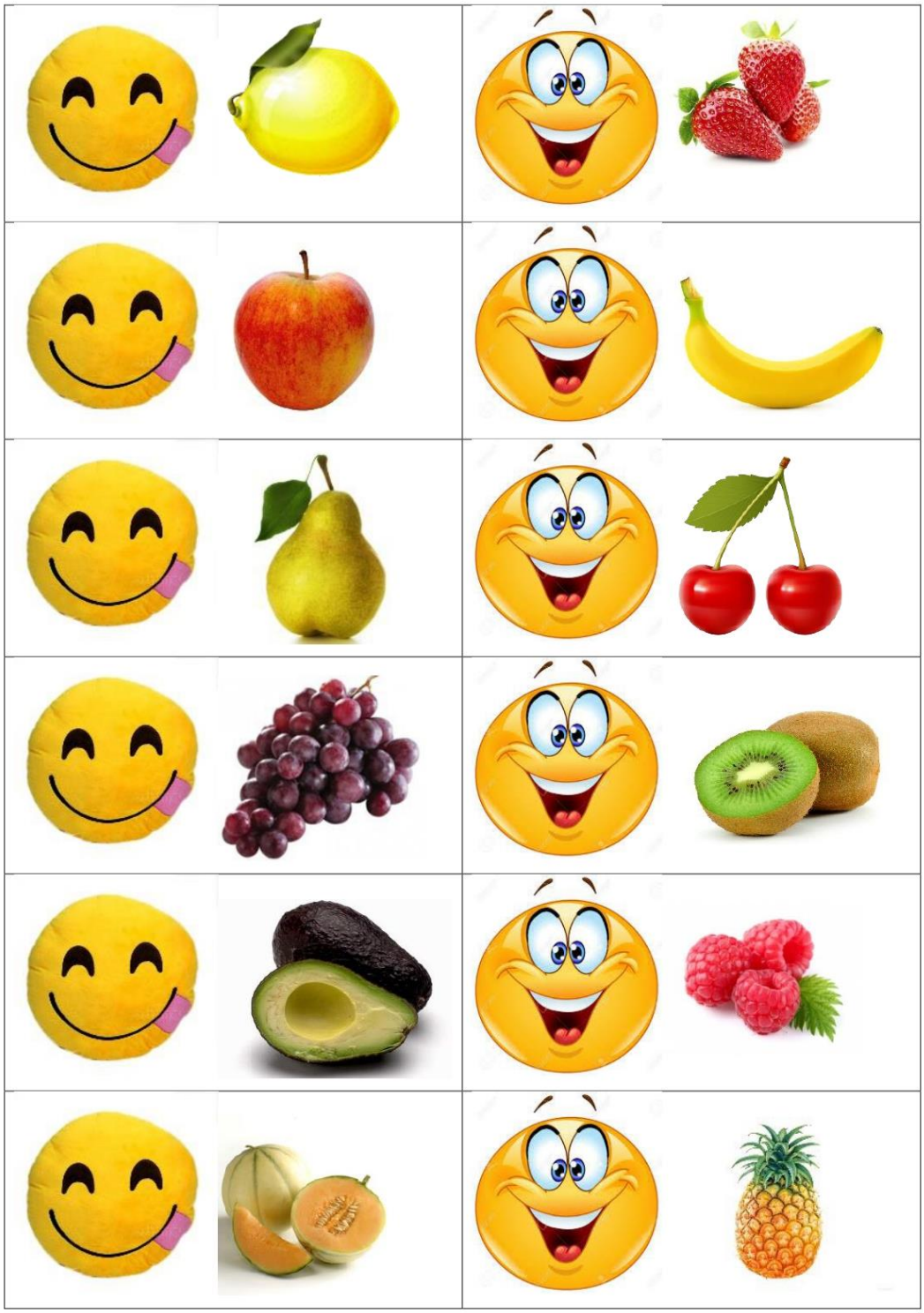
Annexe 6 – Supports pour les activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place

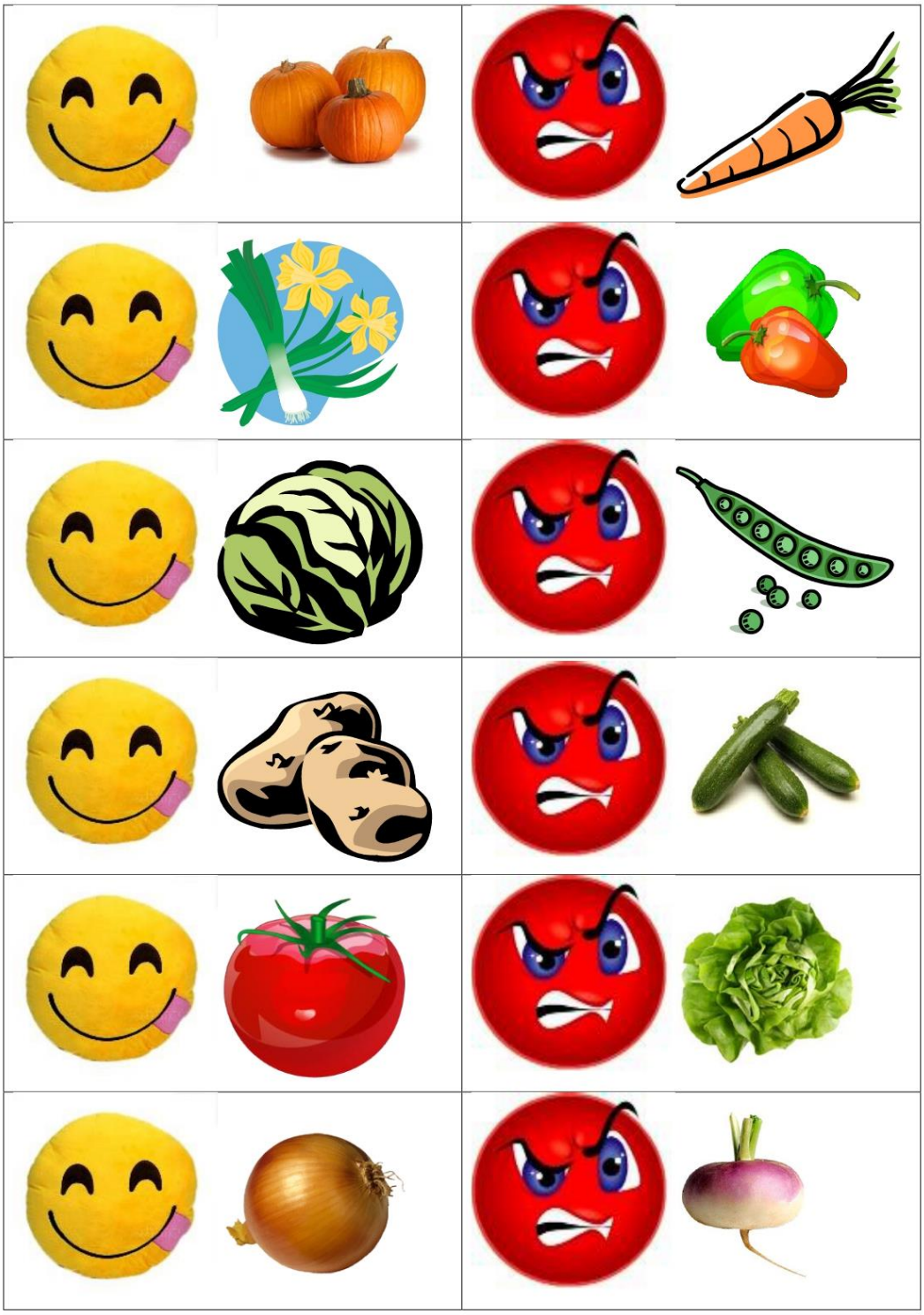
6.1. Les dés de conjugaison





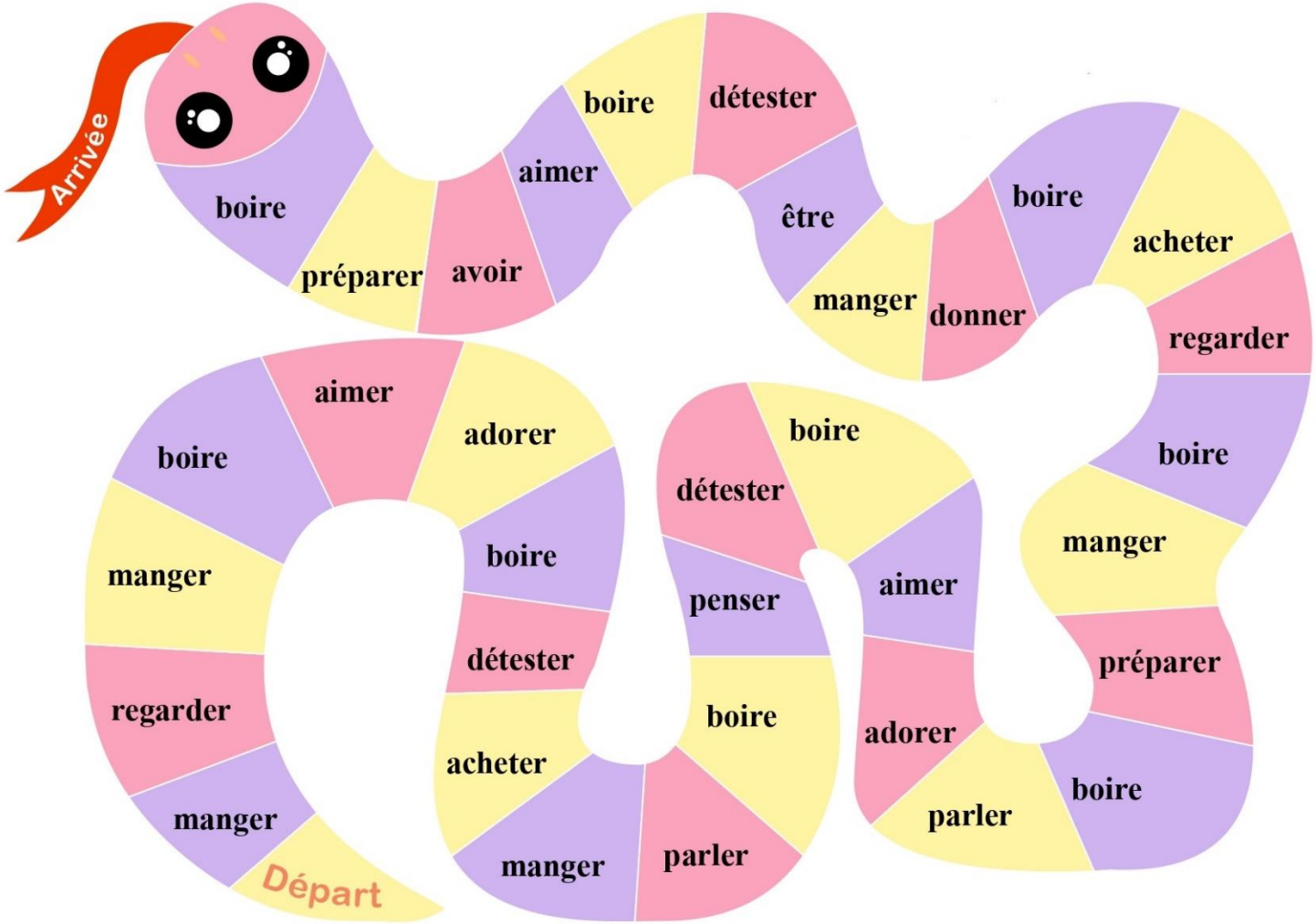
6.2. Nos goûts





CHIPS

6.3. Jeu de l'oie pour les conjugaisons



6.4. La bataille verbale au présent

	Je	Tu	Elle	Nous	Vous	Ils
Manger						
Boire						

	Je	Tu	Elle	Nous	Vous	Ils
Manger						
Boire						

Annexe 7 – Transcription des activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place

Rappel des codes de l'entretien

Mot	standard
MOT	accentuation
Xxx	inaudible
(rires)	commentaires sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
<u>important</u>	chevauchement
//	transcription incertaine
[]	transcrit phonétiquement
« »	paroles rapportées, citations
o-n-s	chaque lettre est prononcée séparément
yes	en langue étrangère

Rappel des abréviations dans les interactions

I	Iryna
C	Clara
E1	Elève 1
E2	Elève 2
E3	Elève 3
E4	Elève 4
E5	Elève 5
E6	Elève 6
E7	Elève 7
E8	Elève 8
E9	Elève 9
E10	Elève 10
E11	Elève 11
E+	Plusieurs élèves parlent en même temps

Transcriptions

7.1. « Les dés de conjugaison »

<u>Durée de l'activité : 14 minutes</u>

C : Alors, maintenant vous allez travailler et jouer avec Iryna.
E+ : Ah::: xxx (sourires, « yes geste » montrant la joie)
I : Est-ce que vous vous rappelez ce qui est la conjugaison des verbes ?
E+ : Oui.
I : Par exemple, si nous prenons le verbe « aimer » et on le conjugue, qu'est-ce qu'on fait exactement ? (écrit au tableau le verbe « aimer »)
E7 : j'aime
I : Oui, c'est ça. Je <u>conjugue.</u>

E10 : Je déteste
E7 : Tu aimes
I : Oui, tu aimes. Il ↑
E7 : il aime
I : Nous ↑
E10 : aimons
I : dans « aimons » qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E7 : ons
E3 : ons
I : vous ↑
E7 : aimez
E11 : ez
E8 : ez
I : Vous aimez, ez, c'est ça. Et ils au pluriel ?
E8 : ent
I : Oui, comment on dit ?
E7 : ils aiment
I : [ilZɛm], c'est ça. La différence entre « il aime » et « ils aiment », c'est que « il aime » c'est une personne +
E+ : Xxx
I : Vous m'écoutez ? Quand je dis « il aime », ça veut dire qu'il y a une personne et quand je dis ils aiment , ça veut dire qu'il y a plusieurs personnes. Quand je dis « elle aime » c'est une fimme, quand je dis « elles aiment », il y a plusieurs filles, d'accord ?
E10 : Oui, Madame.
I : Alors maintenant, regardez, j'ai les dés. Sur le premier dés, nous avons les pronoms personnels, ça veut dire « je », « tu », « il », « elle », « nous », « vous », « ils ». Et sur le deuxième dés, nous avons des images. Est-ce que vous vous rappelez à quoi correspondent ces images ? (montre le dés avec les images)
E+ : aime
I : aimer, oui, ensuite (montre un autre côté du dés)
E+ : détester
I : Oui, et ça ? (montre un autre côté du dés)
E+ : adorer
I : Et ça ? (montre un autre côté du dés)
E+ : boire
I : Et ça ? (montre un autre côté du dés)
E+ : manger, manger
I : Et ça ? (montre un autre côté du dés)
E+ : acheter
I : Oui, par exemple, vous avez + vous avez ça et ça (montre deux dés)
E10 : Oui
I : Vous dites ↑
E+ : J'adore
I : Oui, très bien, vous avez compris. On y va. Tu lances les dés.
E2 : Je lance les dés.
I : Bon, tu ne les lances pas comme ça mais +
E8 : Est-ce que tu vois ?
I : Très bien, tu les lances ? (E2 lance les dés) Ca c'est bon, tu as lancé les dés. Nous avons ça alors. (montre les dés)
C : Alors, vous regardez ce qui se passe ? E9 (fait un geste pour attirer l'attention de E9), E9, est-ce que tu dors ? Qu'est-ce qui se passe ?
E2 : Tu + achètes
I : Très bien, tu achètes, c'est ça. (passe les dés à E11)
(E11 lance un dés)
I : Oui, d'accord, et le deuxième ↑
(E11 lance le deuxième dés)
I : Donc, nous avons ça.
E2 : Nous avons, nous avons mangé
I : Vous::
E11 : Vous
E2 : nous avons mangé

I : Non, tu (fait un geste de silence)
E11 : vous: +
I : C'est quoi ça ?
E11 : Vous avons mangé
I : Non, pas « vous avons »
E11 : vous avez
I : Non, « avez » c'est le verbe « avoir » (montre la conjugaison du verbe « avoir » accroché au mur). Et ça c'est « manger ». Donc, vous ↑
E11 : vous mangez
E2 : vous mange
I : mangez, oui, c'est ça. Qu'est-ce qu'on a à la fin du « mangez » ?
E+ : ez
I : « ez », oui, c'est ça
(I passe les dés à E8 et il les lance)
I : Nous avons ça (montre le résultat sur les dés)
E1 : Tu aimes
I : E1, alors, c'était à toi. Vas-y (donne les dés à E8)
(rires)
I : Tu relance.
(E8 lance les dés)
I : C'est ça (montre le résultat des dés)
E8 : Vous achetez
I : Très bien. Qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E8 : ez
I : C'est à toi ? (donne les dés à E4) Tu lances ?
E3 : vous
I : ça c'est tu (montre le résultat des dés)
E4 : Tu aimer, non + tu aimes
I : Oui, qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E+ : es
I : Oui, c'est ça. Tiens (donne les dés à E5)
E1 : à moi ?
I : Toi, tu as déjà dit. Il faut ne rien dire quand quelqu'un répond.
(E5 lance les dés)
I : Très bien.
(rires)
I : C'est ça (montre le résultat des dés)
E8 : Ca c'est à moi aussi.
I : C'est pas grave.
E5 : Vous achetez
I : Oui, très bien, dans « vous achetez » qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E9 : ez
C : E8 pourquoi tu parles ?
E8 : c'est pas moi qui parle, c'est elle
I : Quand quelqu'un répond, on écoute, d'accord ? Donc, qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E5 : ez
I : Très bien. (donne les dés à E3)
E1 : Oh::
I : Tu nous montres ?
(E3 montre les dés aux autres élèves)
E3 : Vous détestez
I : Oui, très bien. Qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E3 : ez
E11 : xxx
C : Qu'est-ce qui se passe entre E11 et E2 ?
(I donne les dés à E9)
I : Tu lances.
(E9 lance les dés)
I : Tu peux nous montrer ? (E9 montre le résultat des dés)

E9 : vous
E2 : vous adorez
I : C'est pas « vous »
E9 : Nous détester
I : « nous détester », t'es sûre ?
E9 : nous déteste
I : Pour « nous », on a dit, qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E9 : o-n-t
I : o-n-s se prononce comme ça (fait un geste)
E9 : nous détestons
I : Très bien, nous détestons avec « ons » à la fin.
I : C'est à toi. (donne les dés à E10) Tu lances.
(E10 lance les dés et montre le résultat)
E10 : Vous aime
I : « Vous aime » ? Non.
E10 : Vous aimez.
I : Vous aimez, oui. Qu'est-ce qu'il y a à la fin de « aimez »
E10 : e-z
I : Très bien. (donne les dés à E7)
E7 : (lance les dés et montre le résultat) Nous achetons.
I : Très bien, qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E7 : e-z ↑
I : Oui. (donne les dés à E6)
E6 : (lance les dés et montre le résultat)
E10 : On voit pas.
(E6 montre le résultat encore une fois)
E10 : Je vois, je vois.
C : E9 tu t'endormirais moins si tu regardais.
I : Alors ↑
E6 : Vous aimez ↑
I : Ca, c'est « adorer ».
E6 : Vous adorez.
I : Oui, vous adorez, on entend le « z ». Qu'est-ce qu'il y a à la fin de « adorez » ?
E6 : e-z
I : Très bien.

7.2. « Nos goûts »

Durée de l'activité : 30 minutes

(Les élèves déplacent les tables pour libérer la place)
I : On va faire un cercle ici.
C : Un cercle c'est là *(montre).* Vous vous mettez ici.
I : Allez, on va faire un cercle.
C : Tu peux enlever ton manteau. Un cercle, vous savez ce que c'est, un cercle ?
E6 : Ouais.
C : Et moi, je vais exiger une chose de plus : une fille, un garçon, une fille, un garçon. Alors, débrouillez-vous.
E8 : Moi avec ma soeur ?
C : Non, pas forcément. Tu es très bien, tu es entre deux filles.
E2 : Xxx
E6 : Xxx
C : Il y a un problème ? Tu te mets entre deux filles. Et tu te dépêches. Entre deux filles. Vous, ça vous rend malade ?
E4 : Non.
C : Ca va ? Tout va bien ? Vous pouvez même aller vous donner les mains. Allez. Dépêchez-vous. Parce que ces histoires de filles et de... Tu te dépêches !
E10 : Il est là.
E2 : Mais qu'est-ce qu'il y a ?

C : Tu vas quoi ? Tu vas avoir une main toute verte si tu lui donne la main ?
E2 : Non, il m'attrappe comme la main.
C : Ok. Donc, quand on se touche entre fille et garçon, on a un problème ?
E6 : Non.
E4 : Non.
C : Je suis contente de le savoir. Alors, vous arrêtez ces histoires. Et au théâtre ce sera pareil : une fille, un garçon, une fille, un garçon. Je vous rappelle que les filles et les garçons, c'est pas ça *(montre un grand écart avec les mains),* c'est ça *(montre un geste d'égalité).* Et quand vous serez grands et vous serez amoureux, on sera bien content d'être à côté d'une fille ou d'un garçon.
(rires)
I : Du coup
E6 : En fait, on touche sa maman aussi.
C : Oui, on touche sa maman.
E6 : Et oui, c'est une fille.
C : Oui, tu as raison+ t'as raison.
I : Nous avons appris les verbes « aimer », « adorer » et « détester ». C'est ça ? Vous vous en souvenez ? Tous ces verbes se conjuguent de la même façon. On l'a appris. J'aime, tu aimes, il aime, nous aimons, vous aimez, ils aiment ? D'accord, c'est bon ? Donc, j'ai des étiquettes pour vous. Là *(montre une étiquette)* ça représente quel verbe ?
E+ : Détester.
I : Détester, très bien. Et ça, c'est quoi ? *(montre une autre étiquette)*
E+ : Adorer.
I : Adorer, très bien. Et: ça ? *(montre une autre étiquette)*
E8 : C'est « aimer ».
I : C'est ça, oui. Donc, par exemple, si vous avez la carte comme ça *(montre une étiquette),* vous avez « aimer » et « tomates ». Vous devez lancer la balle à une personne de votre choix et vous devez lui poser la question, par exemple, « est-ce que tu aimes les tomates ? », d'accord ? Et la personne qui a reçu la balle doit dire « oui, j'aime les tomates » ou « non, je déteste les tomates ». D'accord, vous avez compris ?
E+ : Oui.
I : Très bien, on y va.
E4 : (pioche une étiquette)
I : Tu poses la question à: ?
E4 : *(lance la balle à E11)* Tu, tu aimer
E6 : Tu aimes
E4 : Est-ce que tu aimes les [kiʁi] <u>les kiwis</u> ?
E6 : <u>kiwis</u> *(rires)*, c'est pas [kiʁi]
E8 : <u>les kiwis</u>
E10 : <u>kiwis</u>
E7 : Je peux lui montrer le: ?
E11 : Non.
C : Attention, ne les abîmez pas *(parle des étiquettes).*
I : Est-ce que tu aimes les kiwis ? Est-ce que tu peux répondre : « Non, je n'aime pas les kiwis » ?
E11 : Non, je n'aime pas les kiwis.
I : Oui, ok, maintenant, c'est à toi *(laisse E11 piocher une étiquette*). Tu choisis une personne.
C : Tu lances le ballon.
E11 : *(lance la balle à E6)* Tu détestes les: ↑
E7 : poivron
E : [pwavo] ↑
E6 : Poireau ou poivron ?
E7 : Poivron
E11 : Est-ce que détestes les poivrons ?
C : Est-ce que TU
E11 : Est-ce que tu détestes les poivrons ?
E6 : Non, j'aime poivron.
I : J'aime: ↑
E4 : <u>les</u>
E6 : <u>les</u> poivrons
C : C'est l'exercice pour parler

I : Et après les verbes comme « détester », « aimer », « adorer », vous dites toujours « les », « le », « la », d'accord ?
E9 : Oui.
I : *(laisse E6 piocher une étiquette)*
E6 : *(lance la balle à E9)* Est-ce que tu aimes les + les patates, pommes de terre ?
E9 : Oui.
I : Tu réponds avec une phrase.
E9 : Oui, j'aime bien de tomates. NON, j'aime bien les pommes de terre.
I : Très bien.
E9 : *(pioche une étiquette)* C'est + ↑
I : Oui, ça c'est « aimer ».
E4 : (montre à l'aide d'un geste qu'il faut lancer la balle)
I : Tu lances la balle ? Vas-y, plus vite.
E9 : *(lance la balle à E8)* Tu adores les tomates ↑ ?
E8 : Oui, j'aime le: tomates.
I : les tomates
E8 : Les tomates.
I : Oui, très bien.
E8 : *(pioche une étiquette)*
E4 : lance quelqu'un
E8 : *(lance la balle à E2)* Est-ce que tu détestes les carottes ↑ ?
E2 : J'aime pas les carottes.
I : Tu aimes les carottes ?
E2 : Non, Xxx déteste
I : Donc, tu détestes les carottes.
E2 : Oui. Je déteste les carottes. *(pioche une étiquette)*
I : A qui tu lances la balle ?
E2 : *(lance la balle à E7)* Est-ce + est-ce que tu aimes les choux ? Ce que <u>tu aimes les</u>
C : <u>Non, pas « ce</u> que tu aimes »
E2 : Est-ce que tu aimes les choux ↑ ?
E7 : Non, je déteste les choux.
I : Oui, très bien.
E7 : *(pioche une étiquette et lance la balle à E10)* Est-ce que tu aimes les oignons + les xxx ?
E10 : Non j'aime pas +
C : « J'aime pas » ↑
E10 : J'aime pas les oignons.
E10 : *(pioche une étiquette et lance la balle à E9)* Est-ce que tu détester + non, est-ce que tu détestes les petits pois ?
E9 : Ah non, j'aime les petits pois.
C : Donc, les petits pois, tout le monde sait ce que c'est ?
E+ : Ouais.
C : C'est ça *(montre une étiquette)* on est d'accord ?
E4 : <u>Oui.</u>
E10 : <u>Oui.</u>
E9 : *(pioche une étiquette)*
I : Tu lances le ballon ↑
E9 : *(lance la balle à E2)* Est-ce que tu adores les poireau ?
E2 : Oui, j'aime les poires.
C : <u>Poireau</u>
E8 : <u>Poireau</u>
C : Les poireau, tout le monde sait ce que c'est ?
E+ : Oui.
E6 : Oignon
E+ : Xxx
E2 : *(pioche une étiquette)* C'est le même + plante ?
C : C'est pas la même plante.
E+ : Xxx
I : Comment ça s'appelle ? *(montre l'étiquette piochée par E2)* Tu sais pas comment ça s'appelle ?
E+ : Xxx

E10 : viande
I : Non.
E2 : légume
I : Les légumes c'est les tomates, les carottes + c'est tout ça ensemble
E4 : avocat ↑
I : Non, c'est pas l'avocat.
E8 : [kɔ̃kɔ̃buʁ] ?
I : Non, ce n'est pas le concombre.
E6 : courgette
I : Oui, c'est ça.
E2 : Mais j'ai dit fourchette.
E+ : (rires)
I : C'est pas pareil. « courgette » et « fourchette »
E2 : *(lance la balle à E4)*
I : Tu as posé la question ?
E2 : Est-ce que tu + ↑
I : Est-ce que tu *(montre l'étiquette)*
E2 : Est-ce que tu détestes les courgettes ?
E4 : Oui, je déteste les courgettes.

I : D'accord, très bien. Et maintenant on va un peu changer l'activité. Donc, si je dis, par exemple, « E4 et moi » c'est nous, oui ?
E+ : Oui.
I : Et si je dis, par exemple, « E7 et E9 », on dit « vous ».
E+ : Oui.
I : Est-ce que VOUS aimez ↑ Donc maintenant, vous vous mettez par deux, on est combien ?
E6 : C'est facile, on est 8.
I : Très bien.
C : On va rester comme ça. Vous êtes + bougez pas comme vous êtes, très bien.
I : Vous, vous et vous, vous êtes ensemble aussi.
C : C'est parfait.
I : Donc, si vous <u>lancez +</u>
<u>(bruit)</u>
C : <u>Ecoutez</u>
I : Si vous lancez la balle par exemple à E11 et E7, vous dites : « E11 et E7 » et vous avez une étiquette « VOUS adorez les fraises ? » D'accord ? Et E11 ou E7 répond « Oui, nous adorons les fraises » ou « Non, nous détestons les fraises ».
E7 : Excusez
I : Oui
E7 : Si elle aime pas et moi j'aime
C : Oui, c'est une bonne question, c'est vrai *(rires).*
I : (rires) Vous vous mettez d'accord.
C : Oui, mettez-vous d'accord. C'est pas grave si vous aimez et l'autre n'aime pas.
I : Oui, le but c'est de bien dire « nous aimons » et de ne pas dire, par exemple « nous aime ». On y va ?
E4, E6 : (piochent une étiquette)
I : Et après, par exemple, si c'est E7 qui répond, après c'est E10 qui pose la question au binôme suivant.
I : Allez-y, choisissez plus vite.
E4, E6 : (lancent la balle aux E7 et E10)
E4 : Est-ce que vous + ↑
E6 : Est-ce que vous détestez le chocolat ?
E4 : On adorer le chocolat
I : Nous +
E7 : Nous adorons le chocolat.
I : Très bien, donc, maintenant c'est à E10 de poser la question. Tu choisis + vous choisissez une étiquette.
E7, E11 : (piochent une étiquette)
E7 : Tu lances ici ou ici.
I : C'est comme vous voulez.
E7, E11 : (lancent la balle aux E6, E9)
E7 : Est-ce <u>que vous</u>

I : Non, c'est E11 qui pose la question parce que toi tu as déjà répondu.
E11 : Est-ce que vous adore +
I : « Est-ce que vous adorez » parce qu'ils sont deux.
E11 : C'est quoi ?
E+ : confiture
I : La confiture.
E11 : confiture
I : Alors, est-ce que vous + j'ai pas entendu
E11 : Est-ce que vous ++
I : Ca, c'ets quoi ?
E11 : Est-ce que vous adore
I : Vous adorez
E11 : adore
I : Non, adorez. Pourquoi on dit « adorez » ? Qu'est-ce que qu'il
E+ : Parce que c'est [əz]
I : Oui, très bien. (écrit « vous adorez » au tableau) Il y a « ez » à la fin et quand il y a « ez », vous dites « adorEZ ». D'accord. Donc, [əz], adorez. Bon, qui répond ?
E6, E9 : C'est nous.
E8 : J'adore le
I : Non, pas « j'adore » mais « nous » parce qu'ils sont deux.
E8 : Adorez ?
E+ : Xxx
I : Non, pas « nous adorer »
E+ : Xxx
E10 : J'ai compris ↑
E+ : Xxx
I : Ca c'est le verbe « adorer » (montre l'étiquette)
E6 : Nous adorons la confiture.
I : Oui, pour « nous » qu'est-ce qu'on a à la fin ?
E+ : ons
I : Oui, ons. Et comment ça se prononce ?
E8 : [õs]
E7 : [õ]
I : Oui, donc, nous adorons.
E11 : Nous adorons
E6 : Nous adorons la confiture.
I : Oui, très bien.
E9 : (pioche une étiquette)
I : Il y en a deux.
E9 : (lance la balle aux E8, E4)
E+ : Xxx
E10 : Nous ?
E8 : (lui propose la balle)
E10 : C'est pas grave, non, c'est pas grave.
E9 : Vous aimez le la poule ?
I : C'est la poule ou le poulet ?
E8 : Le poulet.
E9 : Le poulet.
E8 : Nous aimons poulet.
I : le
E8 : le poulet
I : Très bien, c'est ça.
E8 : (lance la balle aux E7, E11)
(rires)
E10 : Non mais nous (rires) on est ++
I : Oui, après ce sera à vous
(rires)
E10 : Oh là là ↑
I : (laisse E8 et E4 piocher une étiquette) C'est à E4 de poser la question. Toi, tu as déjà répondu.

E10 : Oh là là ↑
E4 : (cache l'étiquette piochée)
(rires)
I : mais c'est pas la peine de la cacher
(rires)
E+ : Xxx (rires)
I : Alors, on se calme.
E4 : Est-ce que vous détestez le lait ?
E+ : Lait ↑ lait ↑
(rires)
I : Alors, qui répond ?
E7 : elle
E11 : Oui, j'aime
I : Non, pas « j'aime » parce que tu n'est pas seule, vous êtes deux.
E11 : Vous aimez le
I : Quand vous posez la question, vous dites « vous » et quand vous répondez, vous dites « nous ».
E11 : Nous aimer +
E7 : Nous aimons
E11 : Nous aimer
I : « Nous aimer » c'est bon ? Pour « nous », nous avons quelle terminaison ?
E7 : ons
I : Oui, comment ça se prononce ?
E+ : [ɔ̃]
E7 : nous aimons
I : Nous aimons, oui ?
E11 : le lait
E10 : Passe le ballon. On est fatigués.
E7 : C'est à moi, c'est à moi. (pioche une étiquette)
I : Donc, maintenant c'est à eux.
E10 : Non mais attend il a fait xxx je passe xxx parce que depuis il a commencé pas à nous
E+ : Xxx
I : Maintenant on se calme.
E7 : (lance la balle aux E10, E2)
E+ : Xxx
I : Tu lui poses la question.
E7 : Est-ce que vous détestez le poisson ?
E10 : Non, j'aime des poissons.
E+ : Non
E10 : Non, nous j'aimer + nous j'aimer
I : « J'aime », regarde, « j'aime » (écrit au tableau) c'est ça + d'accord ? Et dans « j'aime » il y a déjà « je ».
E10 : Nous j'aimer ?
I : Non, quand tu dis « nous », il n'y a plus de « je ». Nous ↑
E10 : j'aime ?
I : Non, nous [zɛ:] ↑
E2 : aimer ↑
E7 : aimons
I : Qui a dit « aimons » ?
(rires)
E7 : C'est moi.
E10 : nous aimons
I : Dans « nous aimons » on entend un [z] parce que là (montre) il y a un « s ». D'accord ? Nous aimons
E10 : Nous aimons les poissons.
I : Le poisson.
E10 : Ok.
I : Je te donne ça ?
E10 : Non, c'est E2.
(E2 pioche une étiquette)
I : Tu lances la balle ?
E10 : Allez, je donne à qui ? A droite ? A gauche ? Au milieu ?

E6 : Au milieu.
(E10 lance la balle aux E6, E9)
I : E2, tu poses la question ?
E+ : Xxx
E2 : Vous ++ Vous aimez
E+ : aimez
E2 : les poires ?
E7 : Tu aimes ça ? Les poires.
E9 : Oui.
I : Continue.
E9 : Oui, j'aime bien les poires.
I : Pas « j'aime » parce que vous êtes deux.
E8 : J'aimer ↑
E9 : Nous
E8 : aimons
I : Alors, quand vous posez la question, vous dites « vous ».
E+ : Xxx (rires)
I : Ecoutez-moi. Quand vous posez la question, vous dites « vous » (montre le tableau) parce que vous posez la question à deux personnes, d'accord ? Ils sont deux. Est-ce que VOUS aimez. Et après quand vous répondez, vous dites « nous », ok ?
E8 : nous xxx je dis xxx c'est comme ça
I : Du coup, quand j'explique + c'est moi qui explique E8, d'accord ?
E8 : D'accord.
E10 : Toi, tu n'as pas de xxx.
I : Quand vous répondez, vous dites « nous » parce que vous êtes deux, d'accord ? Quand vous êtes seul, vous dites « je », c'est normal. Mais là, vous êtes deux donc vous pouvez pas dire « je » parce que vous êtes ensemble.
E9 : Oui.
I : Alors, encore une fois. Nous ↑
E9 : Nous aimer la poire.
I : « aimer », t'es sûre ?
E7 : Nous aimons
E10 : Comment on dit ça ?
E8 : Quoi ?
E10 : Nous aimons ↑
I : Pourquoi on ne dit pas + pourquoi on ne peut pas dire « nous aimer » ? Quelle est la terminaison ?
E7 : ons
I : E9 ↑ Quelle est la terminaison pour nous ?
E9 : Euh +
I : E9 qu'est-ce que tu vois à la fin ?
E10 : ons
E8 : E9::
I : Oui, E9 ↑
E9 : on ↑
I : on + et quoi ? (montre la conjugaison au tableau)
E9 : s
I : s, oui. Et ça, « ons » ça se prononce [ɔ̃]. D'accord ? C'est pour ça que tu ne peux pas dire « nous aimer ». Tu dis « nous aimons ».
E7 : aimons
E9 : nous aimons
I : D'accord ?
E9 : Oui.
I : Bien.
(E6 pioche une étiquette)
I : Ah, c'est beaucoup.
(E6 lance la balle aux E2 et E10)
(rires)
I : Très bien.
E6 : Vous détestez + les carottes ?
E2 : Non, j'aime pas les carottes.

E+ : Xxx (rires)
I : Vous êtes ensemble, vous.
E10 : Xxx
(rires)
E10 : Non + on n'aime pas les carottes (rires). On aime pas les carottes.
I : Alors, nous ↑
E2 : J'aime les carottes.
I : Non, E2, tu n'es pas seul, vous êtes ensemble avec E10. Donc, comme vous êtes ensemble, vous dites « nous ».
E+ : Xxx
I : Vous m'entendez ?
E+ : Xxx (rires)
I : Vous m'entendez ? Vous êtes ensemble. Quand vous êtes ensemble, vous dites « nous », d'accord.
E10 : Ok.
E2 : Oui.
I : Nous ↑
E10 : Nous j'aime pas les carottes.
I : Nous détestons ↑
E10 : J'aime pas les carottes.
I : Nous aimons. Vous aimez ou détestez les carottes ?
E10 : déteste
E2 : déteste
I : Ah bon ? D'accord. Alors, nous:: qu'est-ce que je dois dire après ?
E10 : Peut-être, E2 il aime les carottes et moi non.
E2 : Nous détestons
E10 : Nous, je déteste les carottes ↑
I : Il n'y a pas de « je », c'est « nous ». Vous êtes ensemble.
E+ : Xxx
(rires)
I : Ok, regardez, il y a le verbe « détester » (écrit au tableau)
E8 : Vous déteste les carottes.
I : détester
E+ : Xxx
I : Vous m'entendez ? Il y a « détester ». Et après il y a « je », « tu », « il », « nous », « vous », « ils ». vous avez appris ça ?
E7 : « je », « tu », « il », « nous », « vous », « ils ».
E7 : « Ils » ou « elles »
I : « Ils », oui, ou « elles ». Donc, quand vous dites quand tu dis « nous », tu peux pas dire « je », d'accord ? Tu choisis.
E10 : Nous déteste.
I : Oui, très bien. Nous détes:: ↑
E7 : Nous détestons
I : Nous détes:: ↑
E2 : [te] ↑
I : Quelle est la terminaison ?
E7 : ons
E4 : nous détestons
E10 : [te] ↑
I : détestons
E10 : gâteaux
I : les gâteaux. Après « aimer », « adorer » et « détester » c'est « le », « la », « les », d'accord ?
E10 : Xxx
E+ : Xxx
E4 : C'est fini ↑ xxx
E+ : Xxx
I : C'est à toi ? (donne les étiquettes à E2)
E+ : Non, c'est à E10.
(E10 pioche une étiquette)
E10 : Ah::
(E2 lance la balle aux E8, E4)

E10 : Est-ce que vous détestez les légumes ? C'est ça ?
I : Oui, très bien.
(rires)
E4 : Légumes ↑
E10 : Bah oui
I : Les légumes, c'est quoi ?
E9 : Légumes c'est xxx
E6 : A moi.
E7 : Tomates, oignons, concombres
E+ : Xxx, salade, concombre
I : Très bien, ce sont des légumes.
E4 : Moi, j'aimes les légumes. Toi aussi ?
E8 : Non.
E9 : Si, tu manges quoi ?
(rires)
E7 : Tu manges les pommes de terre ?
E+ : Xxx
E4 : C'est les légumes.
E10 : C'est les légumes.
E+ : Xxx
I : Vous pouvez ne pas dire « adorer », vous pouvez dire « aimer ». Allez-y.
E8 : J'aime pas les
I : C'est pas « je » parce que vous êtes ensemble.
(rires)
E+ : nous xxx détester
E4 : Nous détestons pas ↑
(rires)
I : Alors, si vous détestez pas, ça veut dire que vous aimez ?
(rires)
I : Nous ai:: ↑
E4 : Nous aime + nous aimons les légumes
I : la terminaison
E4 : Nous aimons les légumes.
(rires)
I : Alors, on se calme.
E7 : Oui.
E10 : Arrêtez
E+ : Xxx
I : Je vous rappelle que vous n'êtes pas seuls dans ce jeu, vous êtes ensemble. Donc, quand vous répondez, vous dites « nous » et à la fin ils y a [ɔ̃]. Nous détestons, nous aimons, nous adorons.
E8 : Détester les légumes
C : Non, pas « nous détester »
E7 : Nous adorons
I : Nous détestONS
E8 : détestons les légumes
I : Nous aimons, nous adorons, d'accord ? Toujours [ɔ̃]. D'accord.
E10 : E8 xxx
I : Quand c'est E8 qui doit choisir, c'est lui qui choisis.
E10 : Ok.
(E8 pioche une étiquette et lance la balle aux E11, E7)
(rires)
E8 : Est-ce que vous + arrête + Est-ce que vous détestez le fromage ?
E7 : C'est à elle.
I : Vas-y, tu réponds.
E11 : Oui j'aime
E10 : fromage
I : Vous êtes deux
E+ : Xxx
(rires)

I : Nous:: ↑
E2 : nous déteste
E7 : détestons
E11 : Nous déteste
I : détestons
E8 : détestons
E11 : déteste
I : Nous déteste ? A la fin, il y a « ons ».
E11 : Nous déteste
I : [ɔ̃]
E7 : fromage
I : le
E11 : le fromage
I : D'accord.
(E7 pioche une étiquette)
E7 : Madame
I : Vous regardez E7.
E10 : Oh là là.
I : Est-ce que tu peux te mettre ici ?
E+ : Xxx
E10 : Ce n'est pas xxx comme ça.
(E7 lance la balle)
(rires)
E8 : Perdu (rires).
E7 : Vous aimez + non, vous adorons
I : vous adorez
E7 : Vous adorez les chips ?
E10 : Oui, oui, on adore
E7 : On adore
E4 : nous
E10 : nous a::
E2 : nous adorons
E10 : nous adorer des chips ?
I : Regarde, adorer. Ca, on l'enlève (montre la terminaison du verbe au tableau). Qu'est-ce qu'on ajoute pour « nous » ?
E7 : ons
E8 : adorons
I : E10 qu'est-ce que tu ajoutes ?
E10 : nous adorer ?
I : Qu'est-ce que tu vas ajouter pour « nous » ?
E2 : s
E10 : ons
I : Oui, et comment ça se prononce ?
E10 : Nous adorons, voilà. Nous adorons les chips.
I : Oui, très bien. Tu as compris comment ça marche ? Quand tu dis « nous » c'est toujours [ɔ̃] à la fin des verbes.

7.3. « Le jeu de l'oie pour les conjugaisons »

Durée de l'activité : 14 minutes
(les apprenants sont divisés en deux équipes)
Equipe 1 : E1, E4, E5, E6, E11.
Equipe 2 : E2, E3, E4, E7, E8, E9.

I : Je pense que vous connaissez « Le jeu de l'oie ».
E4 : Non.
E8 : Oui.
E10 : Non.
(le jeu est projeté à l'écran)

I : D'accord. Alors, vous voyez les verbes que nous avons appris.
E4 : Oui.
I : Il y a les verbes en « er », comme « manger », « regarder » et d'autres qui se conjuguent de la même façon. En plus, il y a le verbe « boire ». Il y a aussi le verbe « être » que vous avez aussi appris et il y a une fois le verbe « avoir ». Normalement, vous savez conjuguer tous ces verbes. Maintenant, vous êtes en deux groupes. Chaque groupe va jeter les dés à tour de rôle. Par exemple
E7 : Madame, oui, nous (lève la main).
E4 : (lève la main) Oui.
I : Oui, attendez (rires). Vous avez compris ? Le premier dés plus grand correspond aux cases du serpent. Si vous avez, par exemple, 6, vous comptez 1, 2, 3 4, 5, 6 et vous avancez.
E8 : Moi, moi (lève la main)
E7 : Madame, moi (lève la main)
E+ : Xxx
C : Il n'y a pas de hurlements, par contre.
I : Le deuxième dés, plus petit, ce sera pour les pronoms « je », « tu », « il », « nous », « vous », ils ».
E8 : Ah oui, 1, 2, 3 comme ça.
I : Donc, c'est à vous de commencer. Et écoutez-moi, si vous ne conjuguez pas bien le verbe, ça ne marche pas. Il faut penser à bien conjuguer les verbes.
E8 : (lance les dés) 6
E7 : 6 et 5 c'est 11.
I : Non, un dés c'est pour dire combien on avance et l'autre dés c'est pour savoir comment on conjugue. Si vous avez 5, c'est « vous » au pluriel avec le verbe « adorer ». On vous écoute.
E2 : « Elle adore »
E7 : Non
E2 : « Vous adorez »
E8 : « Vous adorez »
I : Très bien, vous avancez (avance le pion). A vous.
C : Alors, qui est-ce qui lance d'abord ? Allez E11 tu lances les dés.
E11 : (lance les dés)
I : Là c'est 6 et là c'est 3 (montre l'écran).
E10 : « Tu adores »
I : Le 3, c'est pas « tu ».
E11 : « Elle adorer »
C : ADORER, je ne veux plus l'entendre. Le [e] là, j'en ai jusque là.
I : N'oubliez pas qu'il faut conjuguer le verbe. E11 est-ce que tu peux répéter, s'il te plaît ?
E11 : « Elle adore ».
E+ : Xxx
E7 : (lance les dés et les reprend vite) J'ai pas compris. (lance les dés encore une fois)
E4 : 4, 4
C : Alors, c'est quoi 4 ? C'est « nous ».
E7 : Nous mangeons
I : Très bien. Vous avancez.
E1 : (lance les dés) 6 et 1
E11 : « Ils boit »
C : Comment ?
E11 : « Ils boivent »
C : Oui, comment on écrit à la fin ?
E1 : e-n-t
E2 : (jette les dés, puis, les cache et les rejette encore une fois) 6 et 2 Madame
I : Est-ce que tu peux jeter encore une fois parce que j'ai vu que tu:: +
(rires)
E7 : (jette les dés) 4, 2
C : Et on triche pas.
E7 : Nous détestons.
E2 : Nous détesons.
I : C'est pas « nous », c'est « tu ».
E+ : Xxx
E6 : (jette les dés) 6, 1
I : Alors, c'est « je » (montre le verbe à l'écran)

E6 : Je ++ je pense
I : Très bien. E4, c'est à toi de jeter.
E4 : (jette les dés) 5, 3
E7 : Vous adorez.
C : Comment on écrit à la fin ?
E7 : e-z
E8 : Mais c'est elle qui dit.
C : Oui, c'est elle qui dit.
E+ : Xxx
(E10 lance les dés, E7 se met debout pour regarder)
E7 : 3, 3
E10 : Elle adore, non, elle aime.
C : Comment tu l'écris à la fin ?
E10 : m-e
E7 : C'est à E9 dans notre groupe
(E9 jette les dés, E8 bouge un des dés)
I : Non, arrête.
C : Arrête. E8 tu te mets là (montre la porte).
E8 : Pourquoi ?
C : Tu te mets là (montre la porte). Tu triches avec le dé.
E8 : Non, je ne triche pas.
C : Allez. (E8 se met près de la porte)
(E9 relance les dés)
I : C'est combien ? (regarde les dés) 1, 2 ? Très bien. Alors, tu ↑
E9 : Tu parles.
I : Très bien, c'est ça. C'est à vous.
E1 : (jette les dés) 6, 2
I : D'accord.
E1 : Elle + elle sont
I : Non, c'est le verbe « parler » que tu conjugues.
C : « sont » c'est le verbe « être ».
E1 : Elle parle.
E+ : Xxx
E4 : (lance les dés) 3, 3, c'est tu ?
E7 : Non, il
E4 : Il mange
E11 : (lance les dés) 6 et 6
C : Alors, bravo.
E2 : Ah::
C : Alors, acheter, ils avec un « s ».
E+ : Xxx
E11 : Ils acheter
E4 : (rires)
I : Non.
E11 : Ils acheter, ils acheter
E7 : <u>Ils achètent</u>
E2 : <u>achetons</u>
C : Tais-toi, c'est pas ton tour. Qu'est-ce que t'en penses E5 ?
(rires)
E5 : Ils achètent.
I : Oui, ils achètent.
C : Et ça s'écrit comment à la fin ?
E5 : e-n-t
I : Très bien, c'est ça.
E2 : (jette les dés) <u>6, 2</u>
E4 : <u>6, 2</u>
C : Tu retournes E8 (E8 retourne à sa place)
I : Alors, 6 donc vous êtes là.
E4 : Ah, oh là là (applaudit).

E2 : Tu manges.
I : Oui, tu manges.
C : Bravo.
E+ : Xxx
E5 : (jette les dés) 6, 2
E10 : Waouh.
E4 : Ah::
I : Tu avec boire
E5 : Tu bois.
E7 : (lance les dés et essaie de tricher)
I : Non, non.
C : Attention parce que je me fâche, c'est des tricheurs là-bas.
I : 3, 6, donc nous ↑
E7 : Nous buvons
I : Oui, nous buvons, qu'est-ce qu'il y a à la fin ?
E7 : o-n-s
I : C'est ça, c'est à vous.
E10 : (jette les dés) 6, 4
E+ : Ah:: ↑
I : Donc c'est nous et le verbe « boire »
E6 : Nous boivent
I : Non
E+ : Xxx
E6 : Nous boivent, nous buvons
I : Très bien, vous avez gagné.

7.4. « La bataille verbale au présent »

1er essai

Durée de l'activité : 15 minutes

(les apprenants sont divisés en deux équipes)
Equipe 1 : E1, E2, E6, E7, E9, E11.
Equipe 2 : E3, E4, E5, E8, E10.

I : (montre le tableau du jeu) Est-ce que vous connaissez le jeu qui s'appelle « Bataille navale » ?
C : Je suis pas sûre.
I : Bon, d'accord, je vous explique. Vous avez le même tableau que je vous montre. Dans chaque tableau, vous devez mettre les bateaux. Nous, on va en mettre 6. Par exemple, pour les bateaux, vous pouvez choisir n'importe quelle case. Ca, ce sont les cases (montre les cases au tableau) et il faut choisir 6 cases. Pour choisir une case, vous conjuguez. Ca veut dire que là vous voyez « je », vous avez vu tout à l'heure le tableau à double entrée, oui ?
E6 : Ouais.
I : Donc, vous avez « je » et vous avez « manger ». Qu'est-ce que je dois écrire ici ?
E+ : je mange
I : je mange, oui
E10 : tu manges
E4 : il mange
C : je mange, puisque c'est « je »
I : Oui, « tu manges », ce sera ici (montre la case). Vous pouvez écrire où vous voulez dans ce tableau. Il faut écrire 6 fois. Vous pouvez écrire + vous pouvez choisir là, là et là, et je sais pas, là, d'accord ? Comme vous voulez. Ca c'est pour vous (montre le premier tableau), le deuxième
E4 : Xxx
E10 : Je ne sais pas.
E+ : Xxx
I : Faites attention que le deuxième équipe ne voit pas ce que vous écrivez. Ecoutez-moi.
C : Donc, après il faut compter.
I : Oui, et il faut pas que le deuxième groupe voie ce que vous avez écrit. D'accord ? Il faut pas que vous regardiez ce qu'ils ont écrit.
E1 : Il faut xxx

I : Oui. Ca c'est le premier tableau (montre le tableau)
C : Vous choisissez où est-ce que vous voulez écrire sur ce premier tableau-là. Par exemple, vous voulez les mettre là, là.
(I regarde ce qu'écrit l'équipe 2, C regarde ce qu'écrit l'équipe 1)
I : Moi, je peux regarder.
C : Vous en mettez à peu près partout, vous en mettez 6.
I : Vous en mettez 6, vous écrivez 6 fois.
C : Voilà.
(les élèves remplissent le tableau)
C : C'est le verbe « boire ». Tu:: ↑
I : Avec le verbe « boire » c'est un peu plus compliqué. Et vous ne pouvez choisir qu'un seul verbe. Il faut que ce soit les deux.
E3 : Madame, on fait 6 ? On fait ça ou:: ↑
I : Vous devez écrire. Par exemple, « je mange ».
E10 : C'est comme ça ?
C : On ne dit pas comme ça.
I : Par exemple, si vous voulez écrire ici (montre le tableau), vous écrivez « je mange » (écrit « je mange » dans le tableau). Ou là vous allez écrire « il boit » (écrit « il boit » au tableau)
E10 : D'accord, Madame, et combien il faut écrire ?
I : 6
E10 : C'est bon, c'est bon, c'est bon.
(I regarde le tableau de l'équipe 2)
I : Non, il faut conjuguer le verbe, vous ne pouvez pas l'écrire à l'infinitif.
E10 : Moi, je dis xxx
E8 : Non, toi tu dis xxx
E3 : Euh::: +
E8 : Arrête
I : Allez, je vais vous aider à le remplir.
E+ : xxx
(bruit)
I : Chacun va choisir une case.
E4 : Non, je dis sa case xxx
(les apprenants se disputent pour choisir les cases à remplir)
I : Vous êtes dans le même groupe, vous devez gagner.
E8 : Elle disputait avec nous.
I : Attendez, chacun va choisir une case.
E+ : xxx
E8 : Et tu mets là.
E3 : Je mets le::
I : Attends, chacun va choisir une case, d'accord ? On va faire comme ça. Vous ne pouvez pas vous disputer dans votre groupe parce que vous êtes <u>ensemble, vous travaillez ensemble.</u>
E8 : <u>Mais elle, elle se dispute avec moi.</u>
I : C'est pas grave, il faut se mettre d'accord, c'est pas grave.
E10 : Et là, nous:: ↑
I : Là, tu écris « vous »
E10 : D'accord.
I : C'est bon ?
E10 : Et là ?
E4 : <u>xxx</u>
I : <u>C'est quelqu'un d'autre.</u>
E8 : <u>Elle xxx.</u> Je veux faire comme ça.
I : On ne se dispute pas.
E10 : xxx l'autre qui voit pas moi
I : E10 on ne se dispute pas, s'il te plaît. Oui, c'est à toi. Choisis quand même le verbe « boire ».
E10 : C'est là que tu touches.
E5 : <u>Ah::</u>
E4 : <u>xxx</u>
E+ : xxx
(bruit)

(les élèves continuent à remplir le tableau)
C : Tu caches pas. Reste là.
E7 : Je prends une chaise.
E8 : E10 comment on fait ?
I : Voilà. Toi, tu as déjà écrit ?
E+ : xxx
I : Attention.
E10 : Tu as fini ?
C : Tu as mangé ce matin ? Qu'est-ce que tu as mangé ce matin ?
E3 : Oui xxx
I : Et le dernier c'est +
E8 : C'est moi.
E+ : xxx (bruit)
I : Oui, ok.
E6 : C'est bon ?
C : Allez, on joue.
I : Donc, maintenant, vous avez vos tableaux en haut. Puis, vous avez encore un tableau, le deuxième. Pour le deuxième, dans le deuxième tableau, vous devez deviner ce que l'autre groupe a écrit, d'accord ? Vous devez retrouver toutes les cases remplies par l'autre équipe. Pour deviner vous pouvez pas dire
E10 : xxx
C : Mais si tu n'écoutes pas: vous, vous me mettez vraiment en rage aujourd'hui.
I : Donc, vous pouvez pas dire, par exemple, « je boire ». Si vous voulez deviner cette case là, ça marche pas. Vous devez conjuguer le verbe. Vous dites, par exemple, « je bois », d'accord ? Et si l'équipe adversaire a rempli cette case, a écrit « je bois », ils disent « oui » et comme ça vous gagnez 1 point.
A6 : ah::
I : S'il n'y a rien dans cette case, ils disent « non » et vous n'avez pas gagné de points, vous mettez un zéro dans cette case et vous continuez à chercher leurs cases remplies, leurs verbes, d'accord ? Le groupe qui trouve le premier tous les verbes de l'équipe adversaire, gagne.
(E3 lève la main)
I : Oui
E3 : Je peux changer la place parce que là j'ai xxx
I : Oui. Donc, là vous êtes 5 et là vous êtes 6, alors c'est vous qui commencez.
E8 : Voilà.
I : Vous écoutez ?
(rires)
I : Et quand vous travaillez en groupes, écoutez-moi, quand vous travaillez en groupes, vous ne vous disputez pas entre vous parce que vous travaillez ensemble. Bon, c'est vous qui commencez. (montre l'équipe 2)
E8 : Est-ce que que vous écrire « je mange » ?
E10 : Ecoutez.
C : Ecoutez ce qu'on vous dit.
I : Tu peux répéter s'il te plaît ?
E8 : Est-ce que vous écrire « je mange » ?
C : Alors, est-ce qu'il y a « je mange » ?
E7 : Oui
C : Oui, ça leur fait 1 point parce que vous avez écrit là.
E2 : Non.
E3 : xxx qu'est-ce qu'on fait ?
I : Tu écris ici « 1 point »
C : Vous avez écrit « je mange » ?
E7 : Oui
C : Et bah donc + ils ont gagné 1 point.
E10 : et si
I : Si on a gagné 1 point, on écrit 1 dans la case. Si vous n'avez pas deviné, vous mettez un zéro.
E8 : C'est nous, E11.
I : Soit l'un, soit l'autre, ne laissez pas les cases vides. Si vous avez deviné, si vraiment vous avez eu « je mange », ils gagnent 1 point.
E2 : Ok
I : Si vous n'avez pas mis « je mange » xxx
E+ : xxx

C : Et maintenant, vous allez demander quelque chose pour savoir où ils ont écrit. Donc, il faut conjuguer.
I : Vous devinez ?
E7 : Est-ce que vous avez écrit « tu bois » ?
E8 : Ti bois ? Non.
E11 : Non.
E3 : Non.
C : Alors, tu mets 0 à « tu bois ».
I : Vous comprenez qu'il faut mettre 0 ? C'est là, « tu bois ».
C : Allez, on se dépêche parce que sinon on aura jamais le temps, on termine dans 5 minutes.
E10 : Est-ce que vous
E8 : Est-ce que vous avez
E4 : Tu as déjà fait.
C : Non, E8, il n'y a pas que toi. Les filles veulent parler aussi.
E8 : Tu dis ça.
I : Plus vite.
E10 : Est-ce que tu a écrit « nous mangeons » ?
E5 : Non
E6 : Non
I : Donc, ici tu écris 0.
E4 : xxx
E8 : Arrête xxx
I : Allez-y, plus vite.
E10 : Madame
E8 : Madame, elle disputait avec moi
E10 : Comment ça ?
I : Plus vite.
E10 : Parce que moi, j'aime pas qu'il parle et:: +
E11 : Est-ce que
C : Ecoutez
I : Je vois que dans la deuxième case vous n'avez pas mis 0.
E1 : C'est bon.
E6 : Ah oui.
I : Parce que si vous mettez pas mis 0 ou 1, vous allez oublier
C : Vous allez oublier
I : Et vous allez demander trois fois ça tandis qu'il y en a rien.
E8 : xxx
E10 : On termine, c'est tout.
E11 : Est-ce que vous avez mis « nous bois » ?
E8 : Ah ?
E7 : Tu bois
E3 : C'est pas grave, pourquoi tu xxx ?
E8 : Nous, non.
E10 : Oui, il y a
E8 : Il est OU ↑ Il n'y a PAS vraiment
I : Vous demandez « nous » ?
E6 : Nous bois
I : Non, c'est pas « bois »
E10 : Buvons
I : Nous buvons, c'est ça. Est-ce qu'il y a « nous buvons » ?
E8 : Non
E10 : Non
I : D'accord. Donc, vous mettez 0.
E5 : C'est bon, j'ai pas mis.
I : C'est à vous.
E8 : C'est à nous ?
I : Oui.
E10 : xxx
I : Tu mets 0 si vous n'avez pas deviné.
E6 : T'as dit ça ?

E2 : Oui.
E9 : Oui.
E5 : Est-ce qu'il y a +++
E8 : Elle boit ↑
I : D'accord, très bien.
C : Est-ce que vous avez écrit « elle boit » ?
E6 : Oui.
E8 : *Yes.*
I : Oui ? Donc, vous mettez 1 ici.
C : C'est à vous, dépêchez-vous.
E10 : Non.
I : Elle boit. Regardez, pour trouver « elle boit », c'est ici (montre le tableau à l'écran)
E7 : Est-ce que vous avez « il ou elle mange » ?
E10 : Oui
E8 : Non, il faut choisir une
C : Mais c'est pareil, il ou elle
C10 : Non, non il n'y a pas.
I : Le singulier c'est elle, le pluriel c'est « il ». Il mange, oui ?
E10 : Non, on n'a pas.
E5 : Est-ce qu'il y a « je bois » ?
C : Est-ce qu'il y a « je bois » ?
E7 : Non.
I : Non ? Il n'y a pas ? Donc, vous mettez 0 ici.
C : Allez, dépêchez-vous. J'aimerais bien que ce soit E1 et puis, E9 qui parlent.
I : Vous posez la question et vous écoutez.
E8 : Ecoute.
E1 : Est-ce que ++
I : Est-ce qu'il y a ↑
E1 : Est-ce qu'il y a « vous boive »
I : Est-ce qu'on dit « vous boive » ?
E1 : Ah ?
I : On dit « vous boive » ?
E7 : Non.
E1 : Non.
C : Vous::
I : [e] à la fin, toujours, donc bu:
E1 : [ve], vous buvez
I : Est-ce qu'il y a « vous buvez » ?
E8 : Non
E6 : C'est bon, nous avons zéro.
(rires)
E8 : Est-ce qu'il y a « ils boivons » ?
I : Ils: ↑
E8 : Boivons
I : « Boivent », parce que « e-n-t » ne se prononce pas. Est-ce qu'il y a « ils boivent » ?
E7 : Non.
I : Non.
C : Allez, E9.
E2 : C'est bon, c'est fini.
C : Pourquoi c'est fini ?
E9 : Oui, c'est fini.
E6 : C'est 0 partout.
I : Mais vous n'avez pas demandé tout ça.
C : Pourquoi vous avez mis 0 ?
E+ : xxx
I : Vous n'avez pas demandé xxx.
C : Pourquoi vous avez mis des 0 partout ?
E8 : zéro, zéro.
I : Là: il y a des choses que vous n'avez pas demandées.

E6 : On a tout ça on a demandé.
I : Au début c'était « je mange », c'était 1 point.
E6 : Oui.
I : Là c'est 1 point.
E11 : C'est zéro.
E1 : Pourquoi c'est zéro ? Ah, c'est « boivent ».
I : C'est pour ça que c'est très important d'écrire si vous avez gagné des points ou non.
E6 : Mais en fait, xxx il a gagné, nous on n'a pas gagné.
C : Mais on n'a pas fini. Xxx pourquoi vous avez mis des 0 partout ?
E+ : xxx
I : Oui, c'est ça.
C : On va le refaire en fin de semaine. Est-ce que vous avez compris le jeu ?
E+ : Oui.

2ème essai

Durée de l'activité : 16 minutes

Equipe 1 : E1, E4, E5, E6, E11.

Equipe 2 : E2, E3, E4, E7, E8, E9.

I : Vous avez déjà appris les verbes « manger » et « boire », c'est ça ? Donc, ce jeu que vous connaissez déjà aussi doit aller vite. Vous avez deux minutes pour écrire 6 mots, choisir 6 cases. Une case c'est ça (montre une case au tableau). Si vous choisissez cette case (montre la case), vous écrivez « il mange » (écrit au tableau). Si vous choisissez cette case, vous
C : Et bah, on va leur demander qu'est-ce que vous allez écrire ici (montre une case) ?
E8 : On écrit tout ?
E6 : Je bois.
C : Je bois, d'accord ? Vous en mettez 6 et ça doit être bien conjugué.
I : Ca peut pas être que le verbe « manger » ou que le verbe « boire ».
C : 3 pour « manger » et 3 pour « boire ».
E4 : Donc 3 : 3 ↑
I : Oui.
C : Allez, dépêchez-vous.
I : Vous avez vraiment 2 minutes.
C : Vous avez 2 minutes pour faire ça, pas plus.
I : Vous choisissez, c'est la première (montre) +
C : Vous faites le premier là (montre). Après ça, ça ce sera pour les autres. Allez, dépêchez-vous.
I : On va très vite. N'oubliez pas que vous êtes en équipe, vous travaillez ensemble.
(les élèves remplissent les tableaux)
E+ : Xxx (les élèves commencent à se disputer en choisissant les cases à remplir)
I : Chacun va choisir une case à remplir.
(E8 de l'équipe 2 essaie de regarder ce que écrit l'équipe 1)
E10 : Pourquoi tu regardes ?
E+ : Xxx
E8 : Vas-y.
E7 : Toi, tu mets quoi dans cette case ?
E4 : Laisse-la (fait un geste avec sa main).
(les élèves de l'équipe 2 se disputent)
I : Vous êtes ensemble, vous travaillez ensemble, ne vous disputez pas, c'est très important.
E8 : Xxx
E4 : Xxx
E8 : Toi, tu as écrit 3 fois, tu as écrit 3 fois.
I : On ne se dispute pas. Tu m'entends ?
E+ : Xxx
C : Xxx d'apprendre à être ensemble.
I : C'est bon ? Très bien. Maintenant ce que vous devez faire c'est de retrouver ce que l'équipe adversaire a écrit. Par exemple, si vous voulez essayer avec cette case (montre une case), vous devez dire ↑
E8 : Tu manges.
I : Oui, et si l'équipe adversaire a écrit « tu manges », vous gagnez 1 point.

E7 : Madame, on barre ? (lève la main)
I : Si l'équipe adversaire n'a pas écrit « tu manges », vous devez obligatoirement mettre un zéro, d'accord ? Si vous ne mettez rien, vous oubliez et vous ne savez plus si vous avez déjà demandé « tu manges ». Donc, vous allez demander 3 fois « tu manges » et perdre le temps. On commence, c'est vous qui commencez.
E1 : Je bois, non, je mange.
E7 : Non.
I : Donc, dans le deuxième tableau tu mets un zéro, c'est très important.
E8 : Nous, on met ↑
I : Non, vous, vous ne marquez rien.
E7 : Est-ce que vous avez écrit « elle boit » ?
C : Vous répondez. Oh là là là là.
E10 : Oui.
I : Oui, vous l'avez ? Donc, tu mets 1 point.
E6 : Et nous on mets quoi ?
I : Vous ne mettez rien parce que c'est pas vous qui avez demandé.
E10 : Est-ce qu'il y a « tu bois » ?
E7 : Oui, oui.
E8 : Oui.
I : Très bien. C'est à vous ?
E8 : Est-ce que vous a écrit « nous mangeons » ?
I : Est-ce que vous avez « nous mangeons » ? (regarde la feuille de l'équipe 1)
E7 : Oui.
I : Vous mettez 1 point (montre où il faut mettre 1 point). C'est à vous. E5, vas-y.
E5 : Est-ce qu'il y a « elle mange » ?
E8 : Elle mange ↑, non.
E9 : Oui ++ non, non.
E7 : Non, non, non, non, non, non, il n'y a pas.
E3 : (lève la main) Est-ce que vous avez « vous mangez » ?
I : Est-ce que vous écoutez ?
E3 : Vous mangez
C : Vous mangez, oui ou non ?
E10 : Non.
E8 : Non ?
C : Oh là là là là.
E10 : Non, il n'y a pas.
I : Vous mettez un zéro (montre où il faut mettre un zéro).
E+ : Xxx
E11 : Est-ce qu'il y en a « ils mangent » ?
I : Est-ce qu'il y a « ils mangent », c'est « ils » au pluriel ?
E8 : Non, non.
I : « Ils » avec un « s », oui.
E8 : Ah, oui.
I : Donc, vous mettez 1 point.
E7 : Nous (lève la main)
I : Oui, mais laisse quelqu'un d'autres parler.
C : Dépêchez-vous.
E8 : Tu, tu (montre à E9 une case au tableau), tu manges.
E7 : Non, c'est ça.
I : Vous vous mettez d'accord.
E4 : Est-ce que vous avez « tu manges » ?
E10 : Non, non.
I : Mets un zéro.
E4 ; Oui, c'est vrai.
I : A vous ?
E10 : Mais c'est fini ?
I : Pourquoi tu as mis ça ? Pourquoi tu as écrit ça ?
E+ : Xxx
I : Ecoutez.
E10 : Est-ce qu'il y en a

I : Est-ce qu'il y a ↑
E10 : Est-ce qu'il y a « nous mangeons » ?
E8 : Ca c'est la deuxième fois que vous dites.
E10 : Ah bon ?
E8 : La deuxième fois.
E7 : Ca fait 2 fois, oui.
E10 : Non.
I : Mais vous ne mettez rien quand ils demandent. Vous ne mettez rien dans ce tableau quand ils vous posent des questions.
E4 : Mais là on a « nous mangeons », un zéro.
I : C'est vous qui le leur avez demandé.
E7 : Non.
I : Quand ils vous posent une question, vous n'avez rien à mettre dans le deuxième tableau.
E8 : Est-ce que vous avez écrire ↑
I : Est-ce que vous avez
E9 : Non, xxx (mécontente, fait un geste avec la main)
E8 : Est-ce que vous avez « vous buvez » ?
E1 : Oui.
E7 : *Yes.* Mets 1 point.
I : Tu mets 1 point. + D'accord, c'est à vous.
E10 : Est-ce qu'il y en a
I : Est-ce qu'il y a
E10 : Est-ce qu'il y a « vous buvez » ?
E7 : Non.
E10 : Non, on a fini.
I : Pourquoi ?
E10 : On a fini.
I : (regarde le tableau de l'équipe 2) Vous avez « vous buvez », pourquoi vous dites que non (montre la case avec « vous buvez »). Ils ont « vous buvez », c'est 1 point.
E10 : Et on a fini.
I : Pourquoi tu dis que vous avez fini ?
E10 : C'est fini, regarde.
I : Pour gagner, vous devez avoir 6 points.
E10 : Ah.
E7 : (essaie de regarder le tableau de l'équipe adversaire)
I : Alors, c'est à vous ?
E8 : Et nous, on écrit quoi ?
I : Vous n'écrivez rien lorsqu'ils vous posent des questions.
E8 : Il y a ça xxx donc on a fini ?
I : Vous devez avoir 6 points. Et là, c'est 3.
E8 : Ah, 6. Est-ce que vous avez écrire +
I : écrit
E8 : tu bois ↑
E10 : Tu bois ? Oui
E8 : *Yes.*
I : Tu mets 1 point.
E10 : Est-ce qu'il y a « je bois » ?
E8 : Non.
E+ : Xxx
E8 : Est-ce que vous avez écrit « nous buvez » ?
I : Comment ?
E8 : Nous buvons.
E6 : Non.
E10 : Est-ce qu'il y a « il boit » ?
E2 : Non.
E10 : « ils » avec un « s ».
I : « il boit » c'est pas avec un « s ».
E2 : Non, non, non, non, non.
I : Comment on dit ?

E+ : Xxx
E8 : Ils boivent
E7 : Non. Est-ce que vous avez « il boit », non, « ils boivent » avec « s ».
E8 : Ils boivent, ils boivent
C : Allez, E5, à toi. Est-ce que vous avez « ils boivent » ?
E5 : Xxx
C : Vous entendez ce que dit E5 ?
E+ : Xxx
E5 : Oui. Ils mangent ↑
I : Vous avez déjà demandé « ils mangent », regardez ici.
E+ : Xxx
E5 : Est-ce qu'il y a « ils mangent » ?
I : Mais vous avez déjà demandé « ils mangent ».
E2 : Non, non.
E7 : Non.
E8 : Mais elle a déjà dit. Pourquoi elle dit encore.
I : Parce qu'elle a déjà demandé « ils mangent ».
E10 : « Elle boit »
E7 : « Elle boit », oui.
E8 : 2 fois elle parle.
E7 : 2 fois.
I : Je vous explique, c'est pas 2 fois. C'est parce qu'ils ont déjà demandé « ils mangent » avant.
C : Arrêtez un peu. Ce sera E11, je pense.
E2 : Est-ce qu'il y a « elle boit » ?
E8 : Non, « je »
E2 : « Je bois »
E10 : Non, pas du tout.
C : Allez, E11, à toi.
I : (regarde la feuille de l'équipe 2) Vous mettez un zéro, non ?
(E8 met un zéro)
E4 : On a DEJA demandé ça, pourquoi tu mets
E7 : Non
E11 : Est-ce qu'il y a « nous buvons » ?
E2 : Non.
E7 : Non.
E4 : Non. Est-ce <u>qu'il y a</u>
C : <u>E9,</u> c'est E9 qui va demander.
E9 : Euh:: +
C : E9, plus vite
(E8 montre une case dans le tableau)
C : E8, elle n'a pas besoin de toi pour demander.
E9 : « je bois »
E4 : Mais on a déjà demandé « je bois ».
I : E9 tu dois regarder les cases qui sont vides.
E9 : « tu manges »
I : Vous l'avez déjà demandé
E7 : C'est ça (montre une case)
I : Tu peux demander soit ça, soit ça.
E9 : « Nous buvons »
I : E9 tu ne vois pas ? C'est soit ça, soit ça que tu peux demander. Il y a déjà des zéros ici (montre les cases du tableau).
E8 : « ils mangent »
E9 : Euh::
I : D'accord, « il mange », est-ce que vous avez « ils mangent » ?
E10 : Oui.
E7 : On a gagné, nous, on a gagné.
E10 : Oh là là là là là.
C : Bah, dis donc, vous avez quand même du mal à jouer. Excusez-moi: franchement.
I : Je pense que votre problème c'est de se disputer.

C : Oui, vous vous disputez comme des bébés. On dirait qu'on est à l'école pour les 4 ans.

Table des matières

Remerciements 2
Sommaire 7
Introduction 9
Partie 1 – La place du ludique en classe de FLE : éclairages théoriques en didactique des langues 13
CHAPITRE 1 – LES JEUX EN CLASSE DE FLE 14
1.1. QU'EST-CE QUE LE JEU ? 14
1.1.1. Définition générale du jeu 15
1.1.2. Le jeu dans l'acquisition du langage 16
1.1.3. Les jeux en didactique des langues 17
1.2. FONCTIONS DES JEUX 18
1.2.1. La socialisation 19
1.2.2. L'interaction authentique 19
1.2.3. La mise en œuvre de stratégies 20
1.2.4. Le développement langagier et cognitif 20
1.2.5. La motivation 20
1.3. TYPOLOGIE DES JEUX 21
1.3.1. Les jeux linguistiques 21
1.3.2. Les jeux de créativité 21
1.3.3. Les jeux culturels 22
1.3.4. Les jeux dérivés du théâtre 22
1.4. LES CONTRAINTES DU LUDIQUE 23
1.4.1. Les conditions matérielles 23
1.4.2. L'institution et le temps 23
1.4.3. Les représentations du jeu 24
CHAPITRE 2 – LE LUDIQUE, L'APPROCHE ACTIONNELLE, LA TRAME METHODIQUE REPERE (TMR) ET LA SYSTEMATISATION ORALE 26
2.1. LE LUDIQUE DANS LE CADRE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE 26
2.1.1. La pédagogie actionnelle dans l'apprentissage des langues 26
2.1.2. La place du ludique dans le CECRL 27
2.2. L'APPROPRIATION DE LA TMR ET LA CREATION D'ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION ORALE 28
2.2.1. La TMR pour la création d'une séquence pédagogique cohérente 29
2.2.2. Le ludique dans la mise en place d'activités de systématisation orale 31
CHAPITRE 3 – LE LUDIQUE DANS LE CADRE DE L'APPROPRIATION DES TEMPS VERBAUX EN FRANÇAIS 33

3.1. LES TEMPS DE L'INDICATIF EN FRANÇAIS 33
3.1.1. Le mode indicatif 33
3.1.2. Le système temporel à l'indicatif 33
3.2. LE LUDIQUE POUR ENSEIGNER LE PRESENT DE L'INDICATIF 34
3.2.1. La dimension pragmatique du présent de l'indicatif 34
3.2.2. La dimension socioculturelle du présent de l'indicatif 35
Partie 2 – La recherche menée au sein du dispositif UPE2A NSA 37
CHAPITRE 1 – LE TERRAIN DE STAGE 38
1.1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL 38
1.1.1. Ecole inclusive 38
1.1.2. Le dispositif UPE2A 39
1.1.3. Le dispositif UPE2A NSA 40
1.1.4. Les programmes officiels pour l'enseignement du français en UPE2A 41
1.2. PRESENTATION DU TERRAIN 42
1.2.1. Présentation du collège et de la classe UPE2A NSA 43
1.2.2. Présentation des acteurs du dispositif UPE2A NSA 43
1.2.2.1. Les enseignants 43
1.2.2.2. Les élèves 44
1.2.3. Présentation des cours 45
CHAPITRE 2 – LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET LE RECUEIL DE DONNEES SUR LE TERRAIN 48
2.1. LES CHOIX METHODOLOGIQUES 48
2.1.1. La recherche-expérimentation 48
2.1.2. Les méthodes de recueil de données qualitatives 49
2.2. L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE 49
2.2.1. La trame d'entretien 49
2.2.2. La fiche signalétique du profil de l'enseignante 50
2.2.3. La transcription de l'entretien enregistré 51
2.2.4. Les critères d'analyse de l'entretien 52
2.3. LES OBSERVATIONS PARTICIPANTES DE CLASSE 52
2.3.1. Les objectifs 53
2.3.2. Le synopsis des cours 53
2.3.3. Les critères d'analyse des observations 54
2.4. LES CRITERES D'ANALYSE DES BESOINS DES APPRENANTS 55

CHAPITRE 3 – LA PREPARATION, LA CONCEPTION ET LA MISE EN PLACE D'ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL POUR TRAVAILLER LE PRESENT DE L'INDICATIF EN CLASSE UPE2A NSA..... 56
3.1. LA PREPARATION A LA CONCEPTION DES ACTIVITES LUDIQUES..... 56
3.1.1. Jeu de dés..... 56
3.1.2. Jeu de balle..... 56
3.1.3. Jeu de l'oie..... 57
3.1.4. Bataille verbale 57
3.2. LA CONCEPTION DES ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL POUR TRAVAILLER LE PRESENT DE L'INDICATIF..... 58
3.2.1. Le jeu « Les dés de conjugaison » 58
3.2.2. Le jeu « Nos goûts » 59
3.2.3. Le jeu « Jeu de l'oie pour les conjugaisons »..... 61
3.2.4. Le jeu « La bataille verbale au présent »..... 62
3.3. LA MISE EN PLACE D'ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL POUR TRAVAILLER LE PRESENT DE L'INDICATIF EN CLASSE UPE2A NSA 64
3.3.1. Les détails de la mise en place des activités..... 64
3.3.2. La transcription des activités 65
3.3.3. Critères d'analyse des activités 65
Partie 3 – L'analyse de l'entretien et des observations 67
CHAPITRE 1 – L'ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE ET DES OBSERVATIONS DES COURS..... 68
1.1. LE COMPTE-RENDU DE L'ENTRETIEN 68
1.2. LE COMPTE-RENDU DES OBSERVATIONS 68
1.2.1. La présentation générale des cours..... 69
1.2.2. La présentation des activités ludiques vues en cours 70
1.3. L'ANALYSE DES BESOINS DES APPRENANTS 72
1.3.1. La synthèse des données 72
1.3.2. L'analyse des besoins des apprenants..... 73
Partie 4 – L'analyse des activités ludiques de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif en classe UPE2A NSA 75
CHAPITRE 1 – LES APPORTS DES ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL 76
1.1. LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER DES APPRENANTS 76
1.2. L'INTERACTION AUTHENTIQUE 79
1.3. LA MOTIVATION ET LE DESIR DE GAGNER 79
1.4. LA FAVORISATION DE LA PRISE DE PAROLE..... 81
CHAPITRE 2 - LES LIMITES DES ACTIVITES LUDIQUES DE SYSTEMATISATION A L'ORAL 82

2.1. L'ACCESSIBILITE DES JEUX 82
2.2. LE TEMPS NECESSAIRE A LA PREPARATION ET A L'ANIMATION DES ACTIVITES 84
2.3. LE SENTIMENT DE COMPETITIVITE ET LES DISPUTES ENTRE LES ELEVES 84
2.4. LA REACTION A UNE PERTE 86
2.5. LA TRICHERIE 86
Conclusion 90
Bibliographie 92
Table des annexes 96
Annexes 97
Annexe 1 – Déclaration sur l'honneur 97
Annexe 2 – Attestation de stage 98
Annexe 3 – Emploi du temps des élèves 100
Annexe 4 – Transcription de l'entretien 101
Annexe 5 – Synopsis des cours 103
Annexe 6 – Supports pour les activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place 111
6.1. Les dés de conjugaison 111
6.2. Nous goûts 113
6.3. Jeu de l'oie pour les conjugaisons 116
6.4. La bataille verbale au présent 117
Annexe 7 – Transcription des activités ludiques de systématisation à l'oral mises en place 118
7.1. Les dés de conjugaison 118
7.2. Nos goûts 121
7.3. Jeu de l'oie pour les conjugaisons 130
7.4. La bataille verbale au présent 133
Table des matières 143

MOTS-CLÉS : ludique, jeu, français langue étrangère (FLE), Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), systématisation orale

RÉSUMÉ

Le présent travail traite le sujet des jeux et du ludique en classe de français langue étrangère, en se concentrant sur les jeux de systématisation à l'oral pour travailler le présent de l'indicatif. En effet, cela fait au moins 50 ans que de nombreux didacticiens éprouvent de l'intérêt aux notions de jeu et de ludique en classe de langue en soulignant leurs potentiels apports mais aussi leurs limites. Afin de définir la place du ludique en classe de langue, une expérimentation a été menée dans le dispositif UPE2A NSA. L'observation des pratiques ludiques de la classe a débouché sur une conception d'activités ludiques et du matériel pédagogique adaptés aux besoins des apprenants. Dans ce contexte, les activités ludiques ont été mises en place et analysées en vue de définir leurs éventuels apports ainsi que leurs contraintes pour les apprenants et les enseignants.

KEYWORDS : fun, game, French as a foreign language, Pedagogical unit for incoming allophone students (UPE2A), oral systematization

ABSTRACT

This work focuses on the subject of games and fun in French as a foreign language class, focusing on oral systematization games to work on the present tense. Indeed, for at least 50 years, many didacticians have been interested in the notions of game and fun in the language class, highlighting their potential advantages but also their limits. In order to define the place of fun in the language class, an experiment was conducted in the UPE2A NSA class. The observation of games of the class led to the conception of entertaining activities and educational materials adapted to the needs of the learners. In this context, entertaining activities have been tested and analyzed in order to define their possible advantages as well as their limits for learners and teachers.

BY NC ND