



HAL
open science

Le jeu comme facteur de motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants hors milieu scolaire

Amaury Aubineau

► **To cite this version:**

Amaury Aubineau. Le jeu comme facteur de motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants hors milieu scolaire. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03826731

HAL Id: dumas-03826731

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03826731>

Submitted on 24 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.



Le jeu comme facteur de motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants hors milieu scolaire

**Amaury
AUBINEAU**

Sous la direction de Federica TUMMILLO

UFR LLASIC
Langues, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022



Le jeu comme facteur de motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants hors milieu scolaire

**Amaury
AUBINEAU**

Sous la direction de Federica TUMMILLO

UFR LLASIC
Langues, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenu depuis le début du master :

- ma famille pour m'avoir soutenu et encouragé de manière inconditionnelle : mes parents, mes frères et sœurs, ma tante, mes neveux et nièces ;
- mon amie de toujours, Bérénice, pour son soutien moral, ses conseils et encouragements dans tous les projets que j'entreprends ;
- Maëlle, qui m'a aidé à traverser la deuxième année en douceur grâce à son soutien, son aide et ses conseils avisés, et aussi pour avoir partagé ses expériences du FLE avec moi ;
- à tous mes amis toujours présents pour m'apporter leur soutien et leurs encouragements : Nuria, Ramón, Belinda, Soumia, et tous les autres.

Je tiens à remercier aussi toute l'équipe de l'Alliance française de Málaga, pour leur accueil, leurs conseils riches d'enseignement ainsi que pour la confiance qu'ils m'ont accordée. Et plus spécialement Margaux Lenormand, Vincent Martinez, Juliette Tessaire et Hédi Saïm.

Finalement, je tiens particulièrement à remercier Federica Tummillio pour sa confiance et sa patience, sa disponibilité, et ses conseils avisés qui m'ont permis de mener au mieux ce mémoire

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ... AMAURY

NOM : ... AUBINEAU

DATE : ... 31.108.22

Sommaire

Sommaire	6
Introduction	7
PARTIE I – PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	9
Chapitre 1 - Le terrain de stage	10
1 - L'enseignement des langues en Espagne	10
2 - L'Alliance Française	19
3 - Les acteurs	25
Chapitre 2 – Projet de stage et problématique	28
1 - Les missions de stage	28
2 - Analyse des besoins	30
PARTIE II – CADRAGE THEORIQUE	34
Chapitre 3 – Le public enfant	35
1 - Quel profil d'apprenant ?	35
2 - Enfants et apprentissage des langues	38
Chapitre 4 – Qu'est-ce que le jeu ?	45
1 - Définition	45
2 - Intérêts du jeu avec les enfants	49
3 - Le jeu en classe de langue	50
Chapitre 5 – Qu'est-ce que la motivation ?	55
1 - Définition	55
2 - Motivation chez les apprenants enfants	57
3 - Motivation et apprentissage d'une langue étrangère par le jeu	59
PARTIE III – PROJET D'INGENIERIE : <i>CAMPAMENTO DE VERANO</i>	63
Chapitre 6 – Objectifs et réflexions	64
1 - Objectifs généraux et opérationnels	64
2 - Quelques réflexions autour de la problématique	67
Chapitre 7 – Méthodologie et conception	71
1 - Méthodologie du recueil de données	71
2 - Conception des activités	73
Chapitre 8 – Animation et bilan	80
1 - Analyse des recueils de données	80
2 - Analyse des observations	88
3 - Bilan	94
Conclusion	98
Bibliographie	100
Sitographie	102
Sigles et abréviations utilisés	103
Table des annexes	104
Annexes	105
Table des matières	121

Introduction

J'ai eu la chance de pouvoir réaliser mon stage à l'Alliance Française de Málaga, en Espagne. Cette institution présente dans la ville depuis 1967 est reconnue pour la qualité de son enseignement, et est un important centre de passation d'examens en Espagne. Elle propose de nombreux cours et ateliers, des expositions culturelles, et elle organise le Festival du cinéma français de Málaga.

Dans le cadre de mon stage, il m'a été donné l'opportunité d'accomplir plusieurs missions. Cependant, la mission principale de ce stage était de concevoir et animer le *campamento de verano*¹ de l'Alliance Française. Il accueille des enfants de 5 à 10 ans pendant quatre semaines peu importe leur niveau de français, ce qui suppose un groupe hétérogène. La première pensée qui m'est venue concernait le contexte : des enfants en vacances à l'Alliance Française. J'y voyais alors une sorte de paradoxe car pour moi l'AF est avant tout un lieu d'apprentissage du FLE. Alors comment faire en sorte de motiver un enfant en vacances à apprendre le FLE ? La motivation semble être une notion clé dans notre démarche de favoriser un apprentissage du FLE, d'autant plus que c'est en dehors de l'école, qui est le principal endroit d'apprentissage d'une langue étrangère pour un enfant scolarisé. De plus, les camps d'été sont dédiés aux loisirs et au plaisir des enfants, il fallait donc trouver un moyen d'allier apprentissage et loisirs. Nous savons tous que le jeu permet de s'amuser et prendre du plaisir, et nous savons aussi qu'il existe des jeux dits éducatifs mais sont-ils reconnus et utilisés dans le milieu de l'enseignement du FLE ?

Ces premières interrogations mettent en évidence deux notions : celle de la motivation et celle du jeu. Le jeu semblerait jouer un rôle pivot puisqu'il serait à la fois utilisé comme le moyen d'apprentissage et la source de motivation. Ce qui fait du jeu une notion importante dans notre contexte. Le CNRTL définit le jeu comme une « *Activité ludique organisée à des fins pédagogiques* »² donc une activité divertissante qui pourrait être destinée à une méthode d'enseignement.

Reste-t-il à savoir si le jeu représente une source de motivation suffisante pour que les enfants acceptent d'entrer dans un processus d'apprentissage. La question de la motivation se révèle alors cruciale. Selon Vianin (2006), la découverte de quelque chose

¹ Camp d'été

² Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

provoque la curiosité, l'intérêt et le plaisir, ce qui favorise l'envie d'en savoir plus et de s'engager pour poursuivre et approfondir cette découverte. Est-ce que le jeu saura induire la motivation des enfants pour qu'ils s'impliquent dans le *campamento* ? Car les parents, dont je pense qu'ils sont à l'origine de l'inscription au *campamento*, ne peuvent pas forcer leurs enfants à apprendre une langue. Même s'ils les encouragent, l'apprentissage de la langue viendra de la part des enfants eux-mêmes, appuyé sur leur propre motivation et non celle des parents.

Ce sont les raisons pour lesquelles je fais l'hypothèse que l'intérêt et l'enthousiasme que provoque le jeu chez tous les enfants peut être le déclencheur de la motivation et de l'implication dans l'apprentissage du FLE dans un contexte hors scolaire. Afin de mener à bien ces hypothèses, il sera nécessaire de réaliser un recueil de données au début de la semaine avec un échantillon de participants mais aussi des parents, puis de mettre en place des activités ludiques pour observer leurs effets sur la motivation et l'apprentissage de la langue chez les enfants.

J'exposerai d'abord le contexte de stage en présentant mon terrain et mon projet de stage. Je parlerai aussi de l'enseignement des langues en Espagne. Puis j'aborderai les spécificités des apprenants enfants, ainsi que les notions de jeu et de motivation, de leur relation avec ce public mais aussi avec l'apprentissage des langues étrangères. Pour terminer, je présenterai les objectifs du projet, la méthodologie de recueil de données et d'observation qui seront ensuite analysés et dont j'en ferai le bilan.

Partie 1

-

Présentation du contexte de stage

Chapitre 1 - Le terrain de stage

1 - L'enseignement des langues en Espagne

1.1 – Politique linguistique de l'Espagne

1.1.1 – Les langues régionales

Depuis le retour de la démocratie et l'instauration de la nouvelle Constitution de 1978, l'Espagne a opéré un processus de décentralisation qui a reconfiguré le territoire espagnol en plusieurs communautés autonomes. Chaque communauté dispose d'un parlement et d'un gouvernement qui est en charge des compétences transférées par le gouvernement central, et chacune d'elles a un statut qui peut être différent des autres (Catalogne, Pays basque).

Cette nouvelle Constitution affirme, dans l'article 3, que la langue officielle de l'Espagne est l'espagnol (castillan) : « *1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla* »³ (1978 : 3) ; néanmoins dès le préambule, elle garantit aussi la protection des langues et des cultures présentes sur tout le territoire espagnol : « *La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de : [...] Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones [...]* »⁴ (1978 : 3). Garantie qu'elle réaffirme à l'article 3 : « [...] *2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.* »⁵ (1978 : 3). Cette inscription dès le début de la Constitution montre l'importance accordée à cette richesse linguistique qui constitue le patrimoine de l'Espagne, et la volonté de les protéger afin de ne pas les voir disparaître.

Ces langues, dites « *vernaculaires* » selon Herreras (2008 : 10), peuvent obtenir le statut de langues co-officielles dans la limite du territoire de la communauté autonome. Il s'agit du catalan, du galicien, du valencien, du basque et de l'aranais qui sont reconnues et protégées dans le statut d'autonomie ; et plusieurs décrets royaux, à partir de 1978, vont

³ « Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État. Tous les espagnols ont le devoir de la connaître et le droit de l'utiliser. »

⁴ « La Nation espagnole [...] proclame sa volonté de : [...] Protéger tous les espagnols et les peuples d'Espagne dans l'exercice de leurs droits humains, de leurs cultures et traditions, leurs langues et institutions [...] »

⁵ « Les autres langues espagnoles seront aussi officielles dans les Communautés Autonomes en accord avec leurs Statuts.»

rendre obligatoire l'enseignement des langues régionales. Comme le souligne Herrera, « *Ce développement sera favorisé par les statuts d'autonomie et les lois de normalisation linguistique des gouvernements autonomes, après le transfert des compétences éducatives aux communautés autonomes bilingues* » (1994 : 2). Par ailleurs, notons aussi que cohabite une multitude de dialectes et accents différents dans toute l'Espagne (l'andalou, l'aragonais, ...).

Cette grande variété de langues et dialectes met en avant une Espagne bilingue voire plurilingue selon les communautés. Cependant, le statut d'autonomie et la mise en place de lois de normalisation linguistique vont, dans certains cas, rendre les langues co-officielles prédominantes sur la langue officielle comme dans l'administration, les commerces, le système éducatif, etc. ce qui oblige l'apprentissage de ces langues pour une intégration complète et aussi pour faciliter un accès à tous les services. Ajoutons que pour travailler dans la fonction publique (mais aussi dans d'autres domaines), un diplôme de langue est obligatoire pour valider les compétences linguistiques dans la langue co-officielle s'il y en a une.

Les décrets royaux de bilinguisme vont permettre l'intégration dans le système éducatif des langues co-officielles, puis dans une volonté d'intensification de la part des communautés autonomes concernées, le développement de programmes bilingues vont peu à peu transformer les langues régionales en « *langue véhiculaire de l'enseignement* » selon Herreras (1994 : 2). Plusieurs modèles vont alors se dessiner : l'enseignement se fait en espagnol avec la langue régionale comme matière obligatoire ; l'enseignement se fait pour moitié en espagnol et pour moitié en langue régionale ; l'enseignement se fait en langue régionale avec l'espagnol comme matière obligatoire. Les répercussions seront différentes selon les communautés. En Galice ou au Pays basque, l'option la plus choisie est celle d'un enseignement en espagnol avec la langue régionale obligatoire, alors qu'en Catalogne la volonté d'enseigner en langue régionale se fait plus forte, mais il s'agit surtout d'une volonté sociopolitique menée par la Generalitat⁶, et le choix du modèle d'enseignement est très souvent imposé par les établissements.

1.1.2 – Les langues étrangères

C'est en 1857 que pour la première fois en Espagne, les langues vivantes sont institutionnalisées et rendues obligatoires dès le secondaire, il s'agit de la *Loi Moyano* qui

⁶ Gouvernement de la Communauté autonome de Catalogne.

vient consolider le système éducatif espagnol. Cette loi sera plus ou moins effective jusqu'au début du XX^{ème} siècle et notamment avec l'arrivée au pouvoir de Franco qui réduira l'enseignement des langues étrangères au strict minimum et seulement aux langues des alliés de l'Espagne. Puis, dans la période postfranquiste, plusieurs lois seront approuvées par le gouvernement pour promouvoir les langues étrangères dans l'éducation, mais le manque d'intérêt réel de l'État ne permet pas une mise en place sérieuse des mesures annoncées. Il faudra attendre le milieu des années 80 pour qu'enfin une politique éducative et linguistique soit instaurée dans le système éducatif espagnol (García Bascañana, 1999). En effet, en 1986, l'Espagne entre dans l'Union Européenne (UE). Afin d'assurer une meilleure intercompréhension entre les pays membres de l'UE mais aussi pour faciliter la mobilité des travailleurs, l'UE pense que l'apprentissage des langues des autres pays européens est nécessaire et indispensable.

Rappelons tout d'abord que l'Espagne est un État décentralisé où chaque communauté autonome a une certaine liberté de gestion et d'action dans différents domaines dont celui de l'éducation géré par la *Consejería de Educación*⁷ de la communauté. Ainsi, l'État espagnol dicte les lois dites générales qui s'appliquent à tout le territoire, puis les communautés autonomes les adaptent aux spécificités des lois de leur communauté : le ministère de l'Éducation espagnol fixe 65% des contenus du système éducatifs dans les communautés monolingues et 55% dans les communautés bilingues, selon Cristina Escobar (2009 : 121). De ce fait, l'enseignement de l'espagnol, des langues régionales et des langues étrangères adopte des modalités différentes selon les communautés : la formation en langue étrangère est articulée avec l'espagnol sauf dans les régions bilingues où elle est articulée à l'espagnol et à la langue régionale ce qui peut entraîner des répercussions directes sur l'éducation linguistique mais aussi sur les pratiques d'enseignement.

Selon Eurostats⁸ (2015), au niveau européen, la formation en langue étrangères des Espagnols est bien en-dessous de la moyenne. À titre d'exemple, l'Espagne est le dernier pays de l'UE à introduire une deuxième langue étrangère dans le système éducatif (1997). Le ministère de l'Éducation fixe la feuille de route à suivre pour l'enseignement des langues étrangères en se basant notamment sur le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence

⁷ Conseil d'Éducation

⁸ Eurostats, (2015). Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères. En ligne : [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques_sur_l%E2%80%99apprentissage_des_langues_%C3%A9tran_g%C3%A8res)

pour les Langues), qui exige la maîtrise fonctionnelle d’au moins une langue étrangère à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans). Pour ce faire, le ministère de l’Éducation (2006) rend obligatoire l’apprentissage d’une langue étrangère à partir de 6 ans, et d’une deuxième langue à partir de 10 ans mais qui cette fois est optionnelle⁹.

	ans	Première langue étrangère	Deuxième langue étrangère
Présoalaire	3-6	Introduction (sans attribution heures)	Ø
Primaire	6-8	105 heures (1h 30 par semaine)	Ø
	8-10	140 heures (2h par semaine).	Ø
	10-12	140 heures (2h par semaine)	Optionnel dans les régions autonomes. (sans attribution d’heures)
Secondaire obligatoire	12-15	315 heures (3h par semaine)	Obligatoire pour les établissements. Choix libre pour les élèves. (sans attribution d’heures)
	15-16	315 heures (3h par semaine)	Obligatoire pour les établissements. Choix libre pour les élèves. 70h (2h par semaine)
Secondaire Postobligatoire	16-18	315 heures (3h par semaine)	Obligatoire pour les établissements. Choix libre pour les élèves. 70h (2h par semaine)

Étapes de l’enseignement des langues étrangères selon l’État espagnol¹⁰

Les langues étrangères proposées sont l’anglais, le français, l’allemand, l’italien et le portugais. En de rares occasions, certains établissements où sont recensés de fortes populations immigrées, on peut se voir proposer les langues parlées dans les pays d’origine mais l’enseignement se fait hors du temps scolaire et sans reconnaissance officielle.

Les différentes politiques menées dans l’apprentissage des langues étrangères ont tout de même porté ses fruits puisque toujours selon les chiffres d’Eurostats, on constate une augmentation du nombre d’apprenants en langues étrangères et notamment dans l’apprentissage d’une deuxième langue étrangère, même si les chiffres restent en-dessous de la moyenne européenne. On constate également que l’anglais garde sa place de première langue étudiée loin devant le français qui préserve sa seconde place. Les autres langues ne sont que très peu choisies par les élèves (allemand, italien, portugais). Ces résultats moyens

⁹ Ministerio de Educación España, (2006). *Ley de Educación*. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

¹⁰ Escobar Urmeneta C. & Nussbaum L. (2009). Politiques, pratiques et perspectives de l’éducation linguistique en Espagne. *Sociolingüística*, 120-133. En ligne : https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/10_Escobar&Nussbaum_politiques-practic_sociol.pdf

peuvent s'expliquer, outre les politiques d'introduction des langues étrangères dans le système éducatif espagnol, par les méthodes d'enseignement. En effet, selon Escobar, les pratiques de classe sont loin d'adopter les principes des approches communicatives et actionnelles préconisés par le CECR. Elle souligne le fait que « *les pratiques habituelles sont dictées par les manuels de langue étrangère* » c'est-à-dire « *présentation des contenus, pratique et production* », qu'elle qualifie de « *modèle didactique désuet* » (2009 : 127), et qui n'aboutit bien souvent pas à la production par manque de temps destiné à cet apprentissage. Elle met en avant aussi le manque de formations des enseignants qui, cependant, se sont vues transformées en 2009 avec des études plus poussées (Master) et des stages pratiques plus nombreux. Cependant, cette nouvelle formation demande du temps à se mettre en place et suppose des changements radicaux dans la façon de faire des enseignants (abandon du manuel, collaboration avec d'autres enseignants, enseignement basé sur l'apprenant, ...).

Malgré un décor plutôt pessimiste quant à l'enseignement des langues étrangères en Espagne, de nombreuses initiatives d'innovation y voient le jour pour promouvoir le plurilinguisme : programmes EMILE, Portfolio Européen des Langues (sorte de biographie langagière où les apprenants consignent leurs compétences linguistiques, communicatives et culturelles des langues qu'ils pratiquent), usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE), activités extrascolaires, formations d'enseignants de langue,

Prenons l'exemple de l'Andalousie, communauté autonome où j'ai réalisé mon stage. L'Andalousie est une région monolingue, la langue officielle est l'espagnol. Depuis les années 2000, elle fait d'énormes efforts pour promouvoir l'apprentissage des langues européennes en créant des protocoles de coopération avec certains pays de l'UE comme la France ou l'Allemagne qui se sont conclus par la mise en place de programmes bilingues puis de la création d'établissements bilingues. Ce plan de promotion du bilinguisme a connu un franc succès et le nombre d'établissements qui adhère aux programmes bilingues ne cesse de croître. (Escobar, 2009 : 125)

La société espagnole de ce début de siècle a conscience de la nécessité d'améliorer ses compétences en langues étrangères. Et malgré la forte concurrence de l'anglais et la présence de langues régionales obligatoires dans le système éducatif espagnol, le français a su conserver une place importante en Espagne tant au niveau culturel que linguistique.

1.2 – L’enseignement du FLE en Espagne

Pendant de longues années, le français fut la langue étrangère la plus étudiée en Espagne bénéficiant, jusqu’au milieu du XXème siècle, d’une « *vieille tradition francophile et de la forte implantation d’Alliance française* » (Cros, 2014 : 27). Pendant la dictature de Franco, et en pleine période d’autarcie, l’Espagne repliée sur elle-même mise sur d’autres langues telles que l’allemand et l’italien, langues des pays alliés de l’Espagne. Puis dans les années 70/80, malgré des accords entre la France et l’Espagne, l’enseignement du français est relégué au deuxième rang, notamment du fait de l’ouverture à l’international de l’Espagne qui permet à l’anglais de s’imposer, alors devenue la langue internationale. Cependant lors de l’adhésion de l’Espagne à l’Union Européenne, la France et l’Espagne forment un partenariat dans le but de dynamiser le français notamment avec l’apparition de sections bilingues et de lycées français. Peu à peu, le français va retrouver son statut de langue utile, de communication et de travail.

1.2.1 – Le pari de la francophilie

Longtemps, l’État français a délégué la promotion du français à des organismes privés et au système éducatif espagnol profitant de cette culture francophile très présente en Espagne, peut-être due à la proximité géographique et à la représentation élitiste que se faisaient les Espagnols de la langue et de la culture française. L’enseignement du français à cette époque ne repose que sur la volonté d’acteurs privés telle que l’Alliance Française plutôt que du bon vouloir des pouvoirs publics français. En effet, l’enseignement du français dans le système éducatif espagnol jouissait d’un statut de privilégié, et ce jusqu’au début de la Guerre civile espagnole comme le souligne Cabezas et Herreras « *dans tous [les programmes scolaires], quand on parle de langue étrangère moderne, on parle presque exclusivement du ‘français’* » (1989 : 18). D’ailleurs, un Décret du 06/09/1903 réduit l’offre des langues étrangères au seul français, avant de, quelques années plus tard, élargir de nouveau son offre à l’anglais et à l’allemand ; puis elle sera reléguée au second rang sous le franquisme derrière l’allemand et l’italien, langues des pays alliés de Franco. Malgré le rejet du français par le franquisme, il demeure la langue la plus choisie par les élèves.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l’Etat français crée la Direction Générale de Relations Culturelles (DGRC qui deviendra la DGACTION en 1956 : Direction Générale de Affaires Culturelles et Techniques), chargée de diffuser et promouvoir la langue et la culture française à l’étranger. Cependant, cette diffusion dépend énormément des relations politiques qu’entretient la France avec les autres pays. À cette époque, les relations politiques

franco-espagnoles sont quasiment inexistantes du fait de la position de l'Espagne pendant la Seconde Guerre mondiale, mais aussi de sa politique d'autarcie mise en place par Franco, ce qui laisse l'Espagne exclue de ce projet. Donc la promotion du français continue de reposer principalement sur les épaules d'acteurs privés et sur les Instituts et établissements français implantés en Espagne. (Cros, 2014)

Cependant, l'État français observe la préférence des élèves espagnols pour la langue française et en même temps, reste spectateur des choix opérés par le gouvernement espagnol dans ce domaine qui ne va pas en faveur du français. C'est donc à partir des années 60 que va se mettre en place une coopération linguistique et éducative franco-espagnole. De premiers accords vont être signés pour favoriser la diffusion de la langue notamment à travers l'enseignement. Cependant, ils sont difficiles à mettre en place à cause des programmes officiels qui leurs laissent peu de marge de manœuvre.

Grâce aux évolutions politiques de l'Espagne, et notamment dans ses relations avec la France dans les années 60, la DGACT va accorder des subventions aux organismes privés (notamment aux Alliances Françaises), qui ont su pallier les lacunes et compenser le désengagement de l'État français dans la promotion du français en Espagne même sous le franquisme ; et elle va également augmenter le nombre du personnel dans les établissements français. Ainsi la promotion du français en Espagne commence sous diverses formes : formation des enseignants, partenariats entre établissements, création de centre audio-visuel. En réalité, ce plan signe l'implication de la France dans la promotion de la culture française mais il a une portée toute relative sur l'enseignement du français dans le système éducatif espagnol.

Néanmoins dans les années 70, grâce à la Mission Laïque, association fondée en 1902 dont le but est d'exporter l'école républicaine avec sa langue et ses valeurs, qui s'installe en Espagne, l'enseignement en français de matières non linguistiques est mis en place. D'abord dirigé aux enfants de français expatriés, elle s'ouvre très vite aux élèves espagnols et connaît un franc succès. En effet, ce succès est dû au fait qu'elle s'implante dans des régions où la demande est forte ce qui dénote une francophilie toujours existante et importante. Aujourd'hui ces écoles sont parfaitement intégrées et reconnues dans le système éducatif espagnol. (Cros, 2014)

Malgré tout, « *au niveau national, le français perd du terrain année après année de façon irréversible* » (1989 : 32) comme le constate Cabezas et Herreras, en faveur de

l'anglais. Pour illustrer ces dires, Cros (2014 : 34) parle de 50% d'apprenants en 1980 dans le système éducatif espagnol puis de seulement 28,6% en 1985. Ce changement de choix de la part des élèves viendrait de l'intérêt grandissant pour la culture anglo-américaine mais aussi et surtout de l'usage de l'anglais comme langue utile à l'international. Alors qu'à cette époque le français est plutôt perçu et enseigné comme une langue de culture, c'est-à-dire qu'elle est enseignée dans une vision plus culturelle (ce qu'elle représente) que linguistique. De même, sa façon d'être enseignée est archaïque puisqu'est favorisé l'écrit (traduction, grammaire, lecture) plutôt que l'oral et sa dimension communicative.

En 1970, la *Ley de Educación*¹¹ offrira la possibilité aux élèves d'apprendre une deuxième langue à partir du secondaire, voire une quatrième langue pour les régions bilingues, mais elle reste facultative et ne provoque pas l'enthousiasme souhaité au sein des élèves.

1.2.2 – Prise de conscience et changement réel

Au milieu des années 80, avec son adhésion à l'Union Européenne, l'Espagne offre une nouvelle orientation à sa politique éducative puisqu'elle suit les directives européennes de politique linguistique et éducative, ce qui permet un certain cadrage dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et notamment de la diffusion du français en Espagne. L'Europe encourageant le plurilinguisme dès le plus jeune âge, l'Espagne met en place à travers la *Ley de Educación*¹² de 2006 introduisant, comme précédemment cité, une deuxième langue étrangère dès l'âge de 10 ans mais qui reste optionnelle.

Les recommandations européennes stipulant l'utilisation de la langue étrangère comme moyen de scolarisation dans les matières non linguistiques vont impulser la création de sections bilingues au sein des établissements scolaires espagnols. L'État français va trouver des partenaires de choix dans les communautés autonomes puisqu'elles gèrent en grande partie leur propre système éducatif à travers la *Consejerías de Educación*¹³. L'enseignement du FLE dépend donc en partie des ressources économiques et des intérêts politiques de chaque communauté autonome à y investir les moyens nécessaires, ce qui va,

¹¹ Loi d'Éducation : Ministerio de Educación España, (1970). *Ley de Educación*. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20General%20B%C3%A1sica%20ser%C3%A1,formaci%C3%B3n%20profesional%20del%20primer%20grado>

¹² Loi d'Éducation : Ministerio de Educación España, (2006). *Ley de Educación*. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

¹³ Conseil d'Éducation

entre autres, engendrer de grandes disparités entre les communautés. Par exemple, 70% des galiciens apprennent le français, contrairement aux Baléares où l'enseignement du FLE a quasiment disparu au profit de l'allemand, essentiellement pour des causes touristiques. Toutefois, certaines régions font de grands efforts pour maintenir cet enseignement comme la région de Murcie (26%) ou encore l'Andalousie (21%)¹⁴.

Cette reconquête de la langue française s'appuie sur le réseau déjà présent en Espagne (AF, Mission laïque, Lycées français, Instituts et Centres français, Écoles Officielles de Langues-EOI) mais compte avant tout sur la collaboration des établissements scolaires espagnols. La langue française n'est alors plus perçue comme une langue de culture mais comme langue véhiculaire de l'école puisqu'elle s'inscrit dans un projet beaucoup plus large que le simple enseignement de la langue, notamment grâce aux sections bilingues.

Ajoutons que certains établissements scolaires proposent une double certification depuis 2008 : le Bachibac, qui permet aux élèves d'obtenir à la fois la *Selectividad*¹⁵ mais aussi le Baccalauréat, ce qui participe à changer la perception du français langue culture en français langue utile, c'est-à-dire en langue de scolarisation, de communication et aussi de professionnalisation. De même qu'une forte augmentation des inscriptions aux diplômes de langue (DELF, DALF, TCF, ...), mais aussi une demande croissante de cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) mettent en avant une tendance d'apprentissage de la langue à des fins professionnels. Ces établissements sont très recherchés et réputés chez les parents d'élèves, et peuvent recevoir un statut officiel de la part de la communauté autonome. Cependant, comme le souligne Díaz-Corrales Conde, ce bilinguisme cache aussi une diminution d'apprenants dans le système éducatif traditionnel car le nombre d'apprenants de français s'est maintenu malgré l'essor de ces établissements. Ce projet de sections bilingues va connaître, certes, un franc succès et va permettre à l'enseignement du français d'essayer de retrouver une place de choix au sein du système éducatif espagnol et surtout de compenser le déclin du français comme matière. (2009 : 31)

Selon le rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 13% des élèves espagnols étudient le français auxquels s'ajoutent les apprenants des EOI, des AF et IF (environ 100000 inscrits). Toujours selon l'OIF, l'Espagne compterait plus de 5 millions de francophones soit 12% des habitants du pays. Elle est la seconde langue étrangère la plus étudiée en Espagne. (OIF, 2018)

¹⁴ Panissal C. (2013). La place du français en Espagne. En ligne : <https://lepetitjournal.com/valence/communaute/culture-la-place-du-francais-en-espagne-56143>

¹⁵ Examen écrit à la fin du lycée pour accéder à l'université en Espagne, équivalent du Baccalauréat français.

Pour conclure, soulignons que la langue française est passée d'une langue de culture à une langue utile, de communication grâce aux directives du Conseil de l'Europe et plus précisément au CECRL qui, en termes de pédagogie, préconise une approche communicative et actionnelle dans l'apprentissage des langues. Ces directives seront intégrées au système éducatif espagnol. De même, les organismes privés et publics diffusant la langue française, s'y sont appliqués petit à petit. Grâce à toutes ces mesures mises en place ces dernières années, le français connaît un regain d'intérêt de la part des Espagnols qui a permis d'enrayer son déclin.

2 – L'Alliance Française

2.1 – Histoire

2.1.1 – Fondation Alliance Française

En 1883, Paul Cambon et Pierre Foncin fondent une association nationale pour la diffusion de la langue française dans les colonies et dans le reste du monde. Depuis cette date, le réseau des Alliances Françaises ne cessera de croître à travers le monde. Il est aujourd'hui le premier réseau culturel mondial selon la Fondation Alliance Française¹⁶, comptant plus de 830 centres dans 133 pays sur les cinq continents. Les AF ont le statut d'association et sont régies par le droit local du pays où elles se situent.

La vision et les missions des centres AF dans le monde sont dictées par la Fondation des Alliances Françaises dont le leitmotiv est « *Ensemble, projetons le réseau Alliance Française dans l'avenir !* »¹⁷. La vision de la Fondation est de faire des AF « *un véritable réseau connecté, innovant et solidaire, rassemblé autour du label "Alliance Française"* »¹⁸. La Fondation sert donc à apporter une certaine unification et harmonisation du réseau dans le monde afin d'avoir une cohérence globale des actions menées. En somme, elle régule, anime et coordonne tout le réseau. Et c'est par conséquent la Fondation qui octroie le label "Alliance Française". Elle est reconnue d'utilité publique, avec une mission d'intérêt général qui touche différents domaines : éducatif, social et culturel.

Les missions des AF sont clairement définies par la Fondation, il s'agit de développer l'enseignement et l'usage de la langue française, de favoriser la promotion et la diffusion

¹⁶ Site Fondation Alliance Française. En ligne : <https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538>

¹⁷ Op. cit.

¹⁸ Op. cit.

des cultures francophones et de contribuer à la diversité linguistique et culturelle. La Fondation accompagne et soutient les AF dans leur développement, leur modernisation et leur professionnalisation (expertise, services, conseils, ...).



2.1.2 – Alliance Française de Málaga

L'AF de Málaga, quant à elle, fut créée en 1967 et est restée fidèle à ses principes fondamentaux de dialogue et réciprocité dans la promotion des cultures francophones et espagnoles. D'ailleurs, en 2005, elle reçoit avec toutes les AF d'Espagne, le Prix *Principe de Asturias de Comunicaciones y Humanidades* pour la qualité de ses activités pédagogiques et la promotion et diffusion de la culture francophone. Outre le label 'Alliance Française', son travail est reconnu par le Centre International des Études Pédagogiques (CIEP) selon le site de l'AF¹⁹. De plus, elle travaille en collaboration avec l'ambassade de France, les ministères des Affaires Étrangères et de l'Éducation Nationale français.

Ses valeurs et missions sont celles dictées par la Fondation et elle les mène à bien à travers trois axes : l'offre de cours de français pour tous peu importe le niveau, la diffusion de la culture française et francophone à travers toutes ses dimensions et la mise en avant des cultures régionales.

Rappelons aussi que l'AF de Málaga fonctionne de façon autonome sans engagement politique ni religieux. C'est une association à but non lucratif. Elle s'auto-finance grâce aux cours et aux examens. Cette source économique sert à payer le loyer, les charges, les salaires, ... en somme, elle sert au bon fonctionnement de l'AF. De façon très rare, des subventions peuvent être données par le ministère des Affaires Étrangères et l'ambassade de France (subvention sur projet) comme lors de la transition numérique qui s'est opérée il y a peu à l'AF de Málaga. Par ailleurs, les événements culturels organisés par l'AF sont financés par des partenariats avec des entreprises mais aussi en collaboration avec la mairie de Málaga (notamment le Festival du cinéma français).

¹⁹ Site de l'Alliance Française de Málaga. En ligne : <https://www.alianzafrancesamalaga.es/#/>

Sur le plan culturel, l'AF de Málaga est un moteur culturel de référence dans la région notamment grâce au Festival de cinéma français de Málaga mais aussi grâce à sa galerie d'exposition où se promeut la culture française et espagnole (expositions, projections de films, présentation de livres, concerts, etc.).

Enfin, ajoutons que les derniers rapports du site de la Fondation indiquent que l'AF de Málaga est le premier centre de passation d'examens du DELF/DALF d'Espagne avec près de 3000 candidats inscrits (septembre 2021 – juillet 2022) puisqu'elle gère la province de Málaga, de Cordoue et d'Almería (tout public et scolaire). Ajoutons que la récente fermeture de l'AF Grenade va accroître ces chiffres dans l'année à venir.



Si pendant longtemps les Alliances françaises étaient majoritairement en charge de la diffusion et promotion de la langue et de la culture française sur le territoire espagnol, aujourd'hui elles partagent le territoire avec des Centres et Instituts français, et fonctionnent de façon complémentaire. Tout au long du XXème siècle le nombre d'apprenants n'a cessé d'augmenter dans les AF d'Espagne, pour finalement stagner à partir de la fin des années 90 avec environ 10000 inscrits, et un peu plus de 11000 en 2017 selon le site de la Fondation Alliance Française. La Fondation précise également que l'Espagne représente le 2^{ème} pays mondial (derrière l'Italie) au niveau du nombre de certifications passées dans les quelques 20 AF implantées sur le territoire espagnol. Proposant des cours hors parcours scolaire, elles représentent un moyen d'apprendre ou de perfectionner son français. Elles continuent aussi à réaliser un grand travail dans la diffusion de la culture française et contribue aussi à l'innovation sur le plan pédagogique de l'enseignement du français.

2.2 – Organisation

2.2.1 – Locaux et organigramme

L'Alliance Française de Málaga se situe en plein centre de la ville, à proximité du port. Elle a déménagé en septembre 2020 dans un immeuble très récent, extrêmement moderne et équipé. Elle abrite également les locaux de l'école hôtelière Vatel, une antenne qui dépend de l'école située à Madrid. L'Alliance est ouverte du lundi au samedi. Les horaires sont les suivants : de 10h à 13h30 puis de 16h30 à 21h du lundi au vendredi et de 10h à 13h30 le samedi.

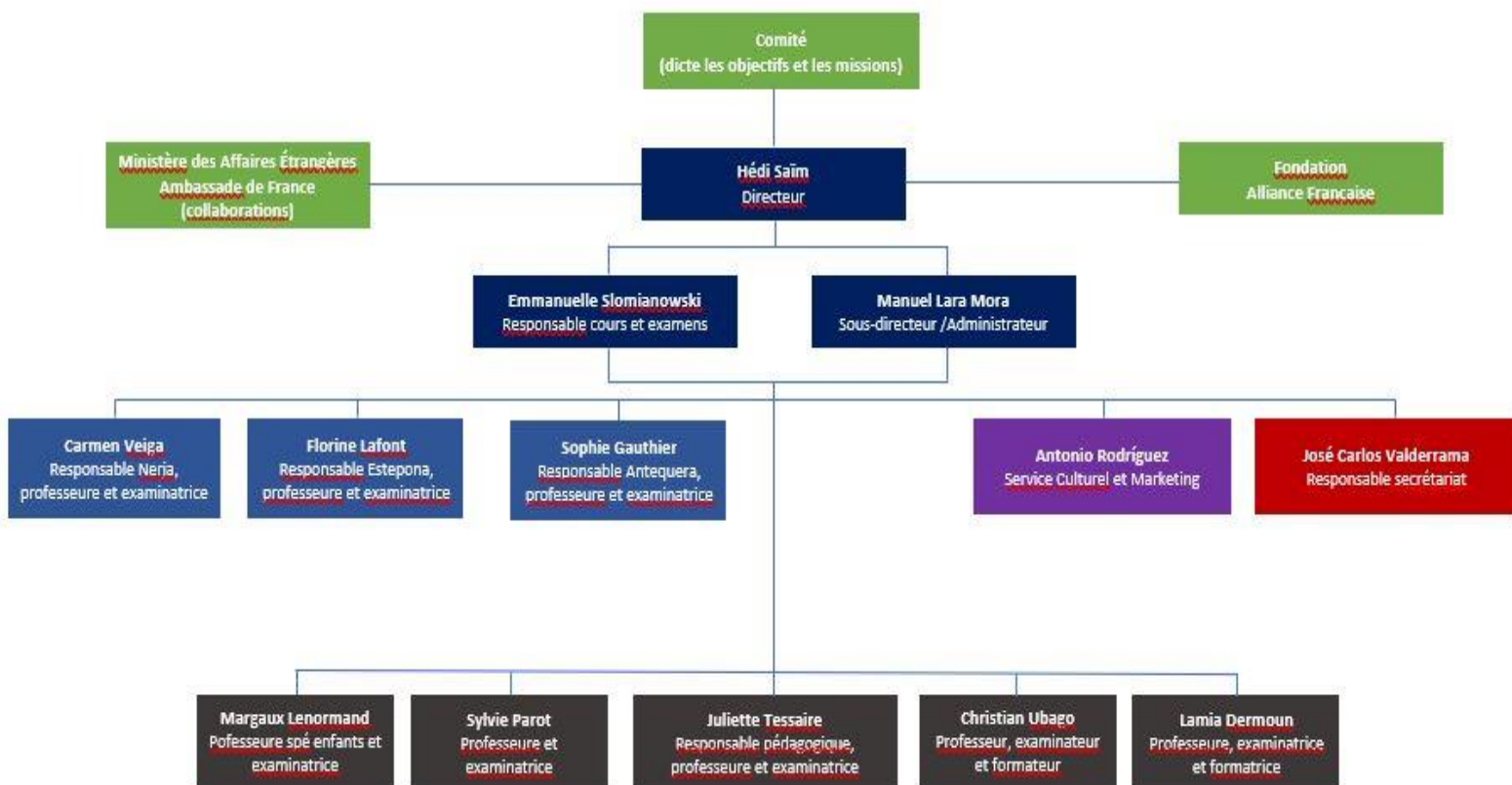
L'AF de Málaga possède 8 salles de classe, toutes ayant le nom d'une ville francophone dans laquelle se déroule un festival : Angoulême, Cannes, Avignon, Montreux, Montréal et Clermont-Ferrand qui est une grande salle divisible en deux salles distinctes à l'aide d'une paroi rétractable. Chaque salle peut accueillir jusqu'à 12 étudiants en temps normal. Chaque salle est équipée d'une caméra qui peut être orientée et qui peut zoomer, le tout à l'aide d'une télécommande ; d'un tableau blanc interactif et d'un rétroprojecteur ; d'un grand écran d'ordinateur avec un clavier et une souris ; des enceintes et un micro qui peut être déplacé dans la classe. Dans tous les locaux de l'AF, un accès à internet via wifi avec un excellent débit est disponible. Les tables, sur roulettes, sont facilement amovibles pour permettre d'organiser l'espace selon l'utilité qu'on a de la salle (cours, examens, réunions, activités, ...)

L'Alliance Française de Málaga possède aussi trois autres antennes dans la province de Málaga, situées dans les villes d'Antequera, Estepona et Nerja. Chacune de ces délégations est tenue par une professeure assignée. Il est à noter que l'antenne d'Antequera a été fermée fin juillet 2022 par manque d'effectifs dans cette zone de la province. Les délégations offrent le même choix de cours qu'à l'AF de Málaga, cependant les professeures interviennent aussi dans des établissements scolaires à la suite d'accords qui donnent la possibilité aux délégations d'occuper certains locaux de ces établissements pour pouvoir donner leur cours. Précisons aussi que la délégation de Nerja se dirige particulièrement à un public d'enfants et adolescents qui représente la plus grande partie de ses effectifs.



Carte des antennes de l'AF Málaga

L'AF de Málaga compte à son actif cinq enseignants et enseignantes ; une équipe directive de trois personnes dont la responsable des cours et des examens, et le responsable administratif ; un chargé à la culture et un secrétaire



Organigramme de l'Alliance Française de Málaga

2.2.2 - Calendrier, cours et examens

L'AF ouvre de début septembre à fin juillet, période pendant laquelle ont lieu les cours quadrimestriels pour adultes (deux sessions : d'octobre à janvier et de février à juin) ; les cours pour adolescents dit Juniors (une seule session : d'octobre à juin) ; les cours pour

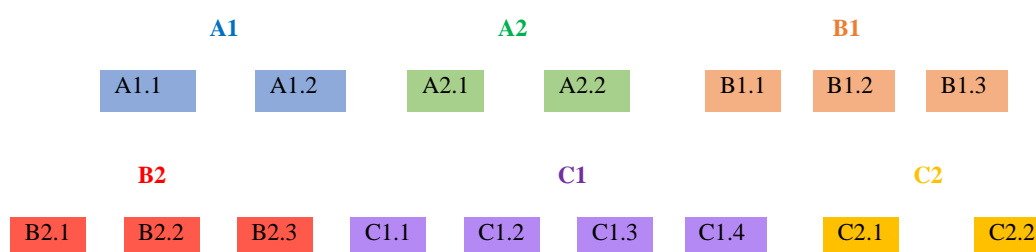
enfants dit Pré-juniors (une seule session : d’octobre à juin). Chaque session compte un volume horaire de 42 heures. Les horaires des cours sont adaptés à la demande (matinée et fin de journée) à raison de 3h (2x1h30) hebdomadaire pour les adultes et 1h30 hebdomadaire pour les juniors et les enfants.

À cela s’ajoutent les cours intensifs (2 sessions : septembre et juillet) représentant un volume horaire de 40 heures ; les examens (3 sessions : septembre/octobre, janvier/février, avril à juin). L’AF de Málaga est centre d’examen pour le DELF, DALF, TCF et DAEFLE. Sa qualité pédagogique et la qualité de activités proposées sont reconnues et réputées dans la communauté andalouse et au-delà.

L’AF propose également des cours de Langue et Culture tout au long de l’année, trois ateliers différents (phonétique, conversation et jeux de rôle, conversation et débats) qui sont gratuits et ouverts à tous, des cours particuliers sur demande, des cours de préparation aux examens du DELF et enfin, des cours de FOS tourisme pour l’école hôtelière Vatel.

Le large choix des offres de l’AF Málaga lui donne une excellente réputation et c’est l’une des raisons de son succès.

En ce qui concerne les niveaux, ils sont découpés en plusieurs sous-niveaux, afin que les élèves soient dans le groupe le plus approprié à leur niveau. Chaque niveau comprend quarante-deux heures de formation :



Les cours Junior, pour les adolescents (11 à 15 ans) sont répartis en 9 groupes de niveaux. Et les cours Pré-junior, pour les enfants (5 à 10 ans) sont répartis en 3 niveaux. Cette organisation des cours Junior et Pré-junior est amenée à évoluer grâce aux types de cours proposés. En effet, l’AF prévoit de proposer dès la rentrée prochaine des cours de Français Langue Maternelle, de FLE précoce ou encore de FLE de scolarisation (Lycée français de Málaga).

Ajoutons que l’AF Málaga a su innover de manière considérable. En effet, la crise sanitaire a largement bousculé les habitudes et les manières de faire dans tous les domaines, y compris dans l’enseignement du FLE. Après une période totalement en ligne au début, l’AF de Málaga s’est largement équipée et a dorénavant mis en place des cours en

comodalité, cela signifie que l'enseignement se fait en présentiel et en distanciel en simultané, avec des apprenants en classe et d'autres en ligne. Cette modalité est proposée uniquement au public adulte et n'est pas proposée pour les niveaux débutants. Soulignons qu'un guide de comodalité²⁰ a été co-créé par différentes Alliances Françaises d'Espagne : Grenade, Oviedo, Vigo et Málaga, en collaboration avec l'Alliance Française de Paris. Il regroupe leurs différentes expériences, leurs retours pédagogiques et les questions techniques vis-à-vis de cette nouvelle modalité mise en place en 2020. La responsable pédagogique de l'AF Málaga a par ailleurs animé un webinaire sur ce thème cette année.

C'est lors de leur inscription que les apprenants ont la possibilité de donner leurs préférences : soit sur place, soit depuis chez eux. C'est grâce à ces choix que les groupes se forment. Si les groupes sont trop déséquilibrés, il leur est demandé de faire des concessions, que ce soit dans un sens ou dans l'autre, afin qu'il n'y ait pas un seul étudiant sur place ou en ligne par exemple.

3 – Les acteurs

3.1 – Les enseignants

3.1.1 – Formation et organisation

Les enseignants de l'AF de Málaga sont tous de langue maternelle française, qu'ils viennent de France ou de Belgique. Ils ont chacun un parcours différent, et même si la majorité sont titulaires d'un diplôme de FLE, certains viennent d'horizons différents et se sont formés au fil des années pour devenir de vrais experts de l'enseignement du FLE. Étant un centre de passation d'examen important, ils sont tous habilités comme examinateurs du DELF/DALF, seulement quelques-uns sont habilités au TCF. De plus, la responsable des cours et des examens, ainsi que deux des enseignants sont formateurs auprès d'enseignants de FLE. Ils peuvent, par exemple, former à l'habilitation pour être examinateur, proposer des formations sur la correction des examens comme cela a été le cas pendant mon stage, se rendre à Madrid pour statuer sur la révision de certaines copies d'examens litigieuses, etc....

Le choix des cours qu'ils dispensent se fait en fonction de leur place hiérarchique mais également de leur ancienneté. Par exemple, la coordinatrice pédagogique est prioritaire sur le choix et le dernier arrivé prend les cours restants. De même que les cours des niveaux A1 et A2 sont prioritairement attribués aux enseignants avec le plus d'ancienneté.

²⁰ Guide de comodalité : <https://view.genial.ly/6065cda2ccc9790cde59dc88>

3.1.2 – Aspect pédagogique

L'AF a adopté une pédagogie active dans laquelle la place de l'oral est privilégiée, notamment avec des travaux en petits groupes et avec des documents authentiques. Les enseignants utilisent différentes méthodes selon les niveaux : *Clic-Clac* pour le public enfant, pour les niveaux de A1 à B2 juniors *A Plus* et de A1 à B2 adultes *L'Atelier*, et enfin *Édito* pour le niveau C1. Les méthodes sont souvent discutées et renouvelées pour faire évoluer les pratiques, se moderniser et aussi pour changer les routines.

Les enseignants possèdent également les versions numériques de ces manuels, ce qui leur permet de travailler dessus peu importe la modalité du cours : cours en ligne, en comodalité ou en présentiel. En effet, il est possible de les remplir en direct sur ordinateur et c'est donc très utile pour les corrections par exemple, il n'y a pas besoin d'avoir un autre document tel qu'un document Word en parallèle sur lequel écrire les réponses. Néanmoins, pendant le cours, les enseignants annotent du lexique, des structures, des exemples sur un document Word qu'ils rendent disponible à la fin du cours sur la plateforme AEC (arc-en-ciel), plateforme sur laquelle ils notent le déroulé du cours (accessible aux apprenants), les absences (75% d'assiduité aux cours pour passer au niveau supérieur), les notes et le profil des apprenants. Les devoirs maison sont mis en ligne et rendus via la plateforme Classroom.

Chaque enseignant est libre de construire son cours comme bon lui semble. Ils suivent tous les thématiques des méthodes utilisées mais ne respectent pas scrupuleusement ni le choix ni l'ordre des activités des méthodes. Ils se renouvellent sans cesse et essaient de ne pas proposer les mêmes activités d'une session à l'autre voire d'un cours à l'autre d'un même niveau sur une même session. Tous les enseignants, très investis, conçoivent et proposent des activités complémentaires pour systématiser, s'entraîner ou renforcer les savoirs acquis. Les méthodes utilisées servent finalement plutôt de fil conducteur mais ne sont pas suivies à la lettre. De plus, en début et fin de session, des activités ludiques sont proposées soit pour réactiver les connaissances, soit pour réemployer les nouveaux acquis. Toutes les activités sont mutualisées sur un serveur de sorte que chacun y est accès lorsqu'il le souhaite. Tout ceci est possible grâce à une forte entraide entre les enseignants mais aussi avec une équipe directive très présente et solidaire de ses enseignants. De fait, l'ambiance y est très agréable puisque l'équipe est en place depuis déjà quelques années. Il s'agit d'une volonté de la direction d'avoir des enseignants fixes plutôt que d'avoir un roulement permanent comme c'est le cas dans d'autres AF. Cela, en plus de la permanente actualisation des contenus et des activités proposées et d'une ambiance chaleureuse, permet aussi de fidéliser un public d'apprenants.

3.2 – *Le public*

L'AF de Málaga reçoit un public majoritairement adulte tout au long de la semaine. Elle voit dans le public junior mais surtout enfant, une opportunité de les fidéliser à l'apprentissage du FLE sur le long terme, et souhaite diversifier ses offres afin d'attirer ce jeune public.

Les raisons du choix de l'apprentissage du français est multiple. Pour le public adulte, il s'agit avant tout de raisons professionnelles. En effet, en Espagne, un système de points pour accéder à un meilleur poste est en place, et un diplôme de langue offre des points donc une éventuelle ascension professionnelle. Aussi, pour pouvoir enseigner, certains établissements demandent une certification en langue notamment pour les enseignants de matières non linguistiques dans les établissements bilingues. Málaga étant une région très touristique, beaucoup de personnes travaillent dans le secteur du tourisme et souhaite diversifier les langues qu'ils parlent et avoir quelques bases en français pour pouvoir se diriger à cette clientèle. Mais aussi, certains apprenants s'inscrivent tout simplement pour le plaisir et/ou le goût du français, pour maintenir un niveau de langue ou se perfectionner.

Les adultes étaient aussi nombreux dans les ateliers gratuits pour profiter de pouvoir pratiquer la langue, interagir avec d'autres francophones et maintenir un niveau de langue. Ces ateliers sont très utiles en complément des cours puisque les thèmes abordés sont similaires à ceux des cours et permettent d'enrichir ses connaissances et/ou de réemployer ses acquis. Par ailleurs, ils permettent aussi de capter d'éventuels futurs apprenants de l'AF.

Quant aux juniors et aux enfants, les raisons sont toutes autres puisqu'il s'agit principalement de la volonté des parents de les former pour l'obtention d'un diplôme. Parfois, ils étudient dans un établissement bilingue ou au Lycée français de Málaga et les cours de l'AF viennent renforcer leur apprentissage. Dans d'autres cas, un des parents est français et les parents souhaitent que leur enfant améliore leur français. Ou bien encore dans le but d'apprendre une autre langue qui n'est pas proposée à l'école ou bien car l'enfant a choisi une autre matière optionnelle que le français.

Chapitre 2 – Projet de stage et problématique

1 – Les missions de stage

Mon stage se déroule à l'Alliance française de Málaga (Espagne) du 14 février au 22 juillet 2022. La commande de stage se compose de plusieurs missions très variées au sein de l'AF. Cependant, se détache une mission principale et plusieurs autres missions annexes que je détaille ci-dessous.

1.1 – Mission principale

La mission principale qui m'a été confiée consiste à concevoir le *campamento* d'été de l'AF, du 27 juin au 22 juillet 2022.

Le *campamento* est destiné à un public d'enfants, âgés de 5 à 10 ans, dans la limite de 20 participants maximum. Lors de l'inscription, il n'y a aucun prérequis ni test de langue. En effet, le *campamento* s'adressant à tous, les participants peuvent être de grands débutants, ou bien avoir quelques connaissances, ou bien encore être apprenants à l'AF. Cela suppose donc un groupe très hétérogène, en ce qui concerne le niveau de langue, auquel il faudra s'adapter. Le groupe de participants est encadré par une enseignante de l'AF et moi-même.

Le *campamento* se déroule sur quatre semaines et l'inscription se fait par semaine. C'est-à-dire qu'un participant peut assister à l'entièreté du *campamento*, ou bien choisir de n'y participer qu'une seule ou plusieurs semaines. C'est la raison pour laquelle chaque semaine doit être dédiée à une thématique en particulier sans qu'il n'y ait de liens entre les semaines puisque le public peut être amené à changer. Ce qui est également un facteur important à prendre en compte pour que ce ne soit pas trop répétitif pour les enfants assistants à tout le *campamento*.

S'agissant d'un public d'enfants et sans oublier également que ces enfants sont en période de vacances scolaires, les activités que je dois concevoir se doivent d'être attrayantes pour eux, et non pas perçues comme un cours de langue classique. C'est pourquoi toutes les activités proposées doivent être ludiques, amusantes, majoritairement sous forme de jeux. L'accueil des participants se fait à l'AF à partir de 9h ; et les activités se déroulent dans les locaux de l'AF, principalement à cause de la chaleur. Néanmoins, nous avons la possibilité de faire des activités en dehors de l'AF comme au parc, à la plage, dans le centre-ville, etc. Des sorties dans des musées sont également au programme ; sorties avec lesquelles il faut faire un lien avec la thématique abordée durant la semaine. Par ailleurs, le matériel

présent dans les locaux de l'AF est à notre disposition (salle de cours, salle d'exposition, TBI, ordinateur, tablettes, jeux de société, différents matériels pour des activités manuelles, ...). L'AF alloue un budget total de 560€ pour les quatre semaines (sorties et achats de matériel). L'organisation et la conception des activités du *campamento* ont commencé au mois de juin.

Afin de promouvoir le *campamento*, une grande campagne publicitaire a été lancée sur Málaga et ses environs : affiches dans la ville, communication sur les réseaux sociaux et le site web de l'AF, pendant les cours à l'AF (surtout les cours pour enfants mais aussi ceux pour adultes et qui auraient des enfants). Cette campagne se dirige essentiellement aux parents et on peut donc déjà supposer que les inscriptions se feront plutôt à l'initiative des parents et non des enfants.

L'objectif du *campamento* est multiple. Tout d'abord, sur le plan linguistique, l'objectif est que les enfants intègrent les éléments routiniers répétés chaque jour mais aussi qu'ils rentrent chez eux en ayant appris quelques mots ou expressions françaises en relation avec la thématique abordée durant la semaine ; ce dernier point est aussi valable sur le plan culturel, c'est-à-dire que les enfants doivent apprendre, ou du moins être en contact avec des éléments culturels francophones. Toutes les activités sont principalement axées sur la pratique de l'oral. Bien évidemment, il s'agit d'apprendre d'une façon différente du système scolaire et de façon ludique, en s'amusant.

Par ailleurs, le *campamento* permet à l'AF de donner une visibilité directe à l'association en soi, mais aussi et surtout aux offres de cours qu'elle propose notamment pour les enfants. Comme souligné précédemment, l'intérêt et la volonté d'assister au *campamento* n'émane pas directement des enfants mais davantage des parents. C'est la raison pour laquelle l'un des objectifs est aussi de rendre attractif l'apprentissage du français auprès des enfants, d'impulser la curiosité d'en découvrir plus et de continuer cet apprentissage à l'AF de Málaga.

1.2 – Missions annexes

Outre cette mission principale, d'autres missions m'ont été attribuées. De début mars à fin mai, je dois concevoir et animer trois ateliers par semaine : un atelier de conversation et jeux de rôle en présentiel (1h30), niveau A2/B1 ; un atelier de phonétique en ligne (1h), niveau A1/A2 ; un atelier de conversation et débats en comodal (1h30), niveau B2/C1. Cela permet d'avoir contact avec tous les niveaux et de pouvoir animer les ateliers selon 3 modalités différentes, ce qui est très enrichissant, surtout pour le comodal, qui peut être

plus difficile à gérer. L'autre difficulté est l'hétérogénéité des niveaux de langue dans les groupes où il faut veiller à trouver des stratégies pour pallier les écarts de langue entre les apprenants. Les thèmes doivent suivre ceux des cours donnés à l'AF. Les ateliers, gratuits, sont ouverts aux apprenants de l'Alliance mais aussi aux personnes de l'extérieur. C'est une façon de donner une continuité aux cours pour les étudiants de l'AF (pratiquer la langue, contact avec la culture) mais la gratuité montre aussi une volonté d'attirer un public extérieur pour éventuellement le transformer en de futurs étudiants de l'AF.

J'ai également l'occasion de remplacer certains enseignants en cas d'absences, et j'ai commencé à prendre en main certains cours (préparer et donner le cours), surtout les niveaux enfants afin de me familiariser avec ce public et avec la conception d'activités qui leur sont adaptées.

Enfin, une autre de mes missions consistent à réaliser des visites guidées en français de la galerie d'exposition à des groupes scolaires, des apprenants de l'AF ou tout autre visiteur. La visite se fait en collaboration avec le service culturel de l'AF. Je dois préparer les visites mais aussi quelques activités à réaliser pendant la visite ou bien pour prolonger la visite en classe, ou encore pour faire contribuer les visiteurs à l'exposition.

2 - Analyse des besoins

2.1 – Réflexions sur le terrain de stage

Une analyse du terrain de stage (Annexe 1) nous a permis de contempler quels sont les besoins institutionnels et pédagogiques de l'AF de Málaga à travers différents champs d'observation (institutionnel, organisationnel, économique, humain, pédagogique et technologique), et d'en percevoir les points forts et les points faibles puis de les interpréter. À la suite de ce travail, nous avons essayé de faire des préconisations pour harmoniser ces différents champs d'observation, réduire les faiblesses et augmenter les points forts. Cependant, ma mission principale pendant ce stage est la conception et l'animation du *campamento* d'été ; mission sur laquelle repose mon projet d'ingénierie. C'est pourquoi nous ne montrons ici que les points de l'analyse qui nous intéressent, c'est-à-dire ceux en relation directe avec le projet.

Besoins institutionnels :

- . Accroître l'offre du FLE pour les enfants et attirer de nouveaux étudiants en général
- . Mobiliser toutes les équipes de l'AF pour favoriser la communication sur les offres de cours (démarchage, bouche à oreille, réseaux sociaux, affiche, ...)

Besoins pédagogiques :

- Volets enseignants :

- . Réorganiser les ressources et activités mutualisées
- . Enrichir les ressources et activités pour les cours enfants

- Volets étudiants :

- . Besoin d'un espace spécial pour les cours enfants
- . Besoin d'un espace de contact pour rendre compte des travaux des enfants auprès des parents

À partir de cette analyse, nous avons essayé de dégager la finalité et les buts que poursuit réellement l'AF en mettant en place un *campamento* d'été au sein de son organisme. Tout d'abord, nous pensons que la finalité l'AF de Málaga est d'augmenter les effectifs étudiants sur le long terme et les sources de revenus de l'association grâce au développement des cours de FLE pour enfants.

En effet, le public enfant est un public des plus intéressants puisque l'apprentissage commençant au plus jeune âge avec un niveau en langue française très bas voire nul, ce public est susceptible de poursuivre son apprentissage de la langue sur une durée beaucoup plus longue que la majorité des adultes ou adolescents. De plus, le fait que les parents soient présents et aient la volonté que leur enfant progresse et parle une langue étrangère favorise l'assiduité des élèves aux cours.

Pour arriver à cette finalité, l'AF de Málaga s'est donné plusieurs buts à atteindre parmi lesquels on trouve la diversification des offres dans le domaine du FLE pour un public enfant : FLE pour enfants, Français Langue Maternelle, FLE précoce, FLE de scolarisation (Lycée français). Pour ce faire, il est nécessaire de promouvoir ces offres en mettant en avant un enseignement de qualité mais aussi en profitant de sa très bonne réputation déjà établie à Málaga. Afin d'accueillir ce public, l'AF se doit de créer un environnement optimal et spécifique au public enfant dans ses propres locaux. Enfin, et surtout, nous pensons qu'il serait essentiel d'utiliser le *campamento* d'été comme « vitrine » pour promouvoir les cours de FLE pour enfants de l'AF. En effet, si l'expérience du *campamento* est positive pour les enfants alors elle le sera aussi sûrement pour les parents qui n'hésiteront pas à le recommander à leur entourage via le bouche-à-oreille, les réseaux sociaux, etc. ce qui peut créer une sorte de cercle vertueux sur la communication autour des cours de FLE pour enfants proposés à l'AF.

2.2 – *Projet et premières réflexions*

Tout d'abord, rappelons que le *campamento* a lieu en période de vacances scolaires et s'adresse à des enfants très jeunes. C'est pourquoi nous pensons que, dans la majorité des cas, l'initiative de l'inscription émane des parents. En effet, peu d'enfants sont enclin à débiter ou continuer (pour certains) l'apprentissage d'une langue alors que tous leurs petits compagnons partent découvrir de nouveaux horizons en cette période estivale. Donc comment faire pour recréer un contexte d'apprentissage qui ne rappelle pas le contexte scolaire ? Et comment susciter un intérêt, une motivation chez les enfants pour qu'ils soient impliqués dans le *campamento*, et ne viennent pas à reculons ?

En effet, pour qu'ils prennent du plaisir et trouvent un intérêt au *campamento*, pour qu'ils s'engagent dans les activités qui seront proposées, il semble important de provoquer chez eux la motivation nécessaire. Afin de faire émerger cette motivation, et de ne pas leur faire ressentir un environnement trop scolaire, il faut trouver un moyen d'attiser la curiosité de ces jeunes enfants pour les impliquer dans l'apprentissage du FLE sans qu'ils le ressentent comme une obligation, un devoir. Pour cela, le jeu nous est apparu comme une évidence puisque dans l'esprit de presque tous, il résonne de façon positive. En effet, le jeu est synonyme de plaisir, d'amusement, de distraction, etc.... Par ailleurs, le jeu peut faciliter la communication orale grâce aux multiples interactions entre apprenants et avec l'animateur. Aussi le jeu suppose un changement de statut de l'apprenant qui devient « joueur » et qui le rend participant au jeu, ce qui pourrait aussi le rendre acteur de son apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous pensons que l'intérêt et l'enthousiasme que provoque le jeu chez tous les enfants peut être le déclencheur de la motivation et de l'implication dans la réalisation des activités, et dans la réussite de son apprentissage.

Afin de mener à bien ces hypothèses, il sera nécessaire de réaliser un questionnaire auprès des parents puis un petit entretien semi-directif avec un échantillon de participants au *campamento* : d'abord en amont, pour connaître les raisons de l'inscription, le degré de motivation des apprenants ainsi que le niveau de langue, son parcours en tant qu'acteur social ; puis en aval pour savoir si le comportement des apprenants vis-à-vis du *campamento* a évolué (motivation), et si la stratégie du jeu mise en place, a eu un impact sur l'apprentissage de la langue.

Cependant, comme nous l'avons dit, le *campamento* a lieu en dehors du cadre scolaire et les enfants en auront peut-être une perception similaire à ce que proposent les autres *campamento*. Donc comment se différencier pour être attractif auprès du public enfant mais aussi des parents en offrant autre chose que de simples activités ludiques aux enfants ?

Il s'agit du *campamento* de l'AF, qui est un lieu culturel et d'apprentissage de la langue française, ce qui peut représenter une valeur ajoutée à ce *campamento* surtout du point de vue des parents selon nous.

Partant de ces hypothèses, tout un questionnement surgit : Qu'est-ce que le jeu ? Quelle est la place du jeu dans l'apprentissage ? Comment le mettre en place ? Que reste-t-il chez l'élève après le jeu, que retient-il ? Qu'est-ce que la motivation ? Qu'est-ce qui provoque la motivation chez un apprenant enfant ? Comment mettre en place l'apprentissage de la langue dans un contexte hors cadre scolaire ? Qu'en est-il de la motivation de l'enfant pour entrer dans un processus d'apprentissage de la langue dans un tel contexte ? Et justement, comment favoriser la motivation pour l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du cadre scolaire ? Ce qui nous a amené à dégager la problématique suivante : En quoi le jeu est-il un facteur de motivation qui favoriserait l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du cadre scolaire ?

Nous pensons que la méthode la plus adaptée pour mener à bien notre expérience serait celle de recherche-action puisqu'elle mêle action et réflexion et permet d'agir directement en situation réelle. Nous reviendrons dessus dans la troisième partie.

Partie II

—

Cadrage théorique

Dans le but de répondre à la problématique « En quoi le jeu est-il un facteur de motivation qui favoriserait l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du cadre scolaire ? », nous allons dans un premier temps nous intéresser au public concerné, les enfants, afin de mieux connaître ses caractéristiques en tant qu'apprenant. Puis, dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur deux concepts clés de la problématique que sont le jeu et la motivation, que nous essaierons d'articuler autour de l'apprentissage des langues, notamment pour un public d'enfants.

Chapitre 3 – Le public enfant

Pour enseigner une langue étrangère à un enfant, il faut connaître leurs caractéristiques pour pouvoir adapter au mieux son enseignement. Dans ce chapitre, nous verrons les spécificités de l'enfant comme apprenant. Puis, nous chercherons à savoir comment s'opère l'apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement le FLE chez ce public.

1 – Quel profil d'apprenant ?

Tout d'abord, il serait bon de définir ou délimiter ce qu'est un enfant. C. O'Neil précise dès l'introduction de son ouvrage que « ...le mot enfant...ce terme peut paraître assez vague. Nous entendons par là, tout enfant qui est traité comme un enfant par le système éducatif de son pays, c'est-à-dire tout enfant qui est encore dans l'enseignement préélémentaire ou élémentaire. » (1993 : 8). On peut donc considérer comme enfant tout individu jusqu'à l'âge de 12 ans, correspondant plus ou moins à l'entrée dans l'adolescence. Ajoutons que l'enfant est une personne en continuel développement dont la construction se fait peu à peu sur différents plans : langagier, psychomoteur, cognitif et social.

À ce moment de la vie, l'enfant est en train de construire petit à petit sa vision du monde (c'est-à-dire ses connaissances sur le monde qui l'entoure : expérience personnelle et expérience collective de la communauté dans laquelle il vit) qui est, par conséquent, inachevée lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut donc penser qu'un enfant serait plus ouvert à l'autre et plus prêt à accepter les différences, la nouveauté et le changement. En même temps, selon O'Neil, cela peut aussi résulter perturbateur dans ce processus de construction (1993 : 203).

En effet, au niveau langagier, l'enfant est en pleine construction de ses compétences en langue maternelle ; d'abord dans le but d'interagir avec le monde qui l'entoure, puis avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue maternelle. Cependant, comme l'indique H. Vanthier « *On n'apprend donc pas n'importe quoi à n'importe quel âge ! [...] si les contenus abordés dans une discipline ne sont pas adaptés au mode de pensée de l'enfant, celui-ci ne sera pas en mesure de les appréhender et de se les approprier car il ne possédera pas encore les opérations mentales adéquates.* » (2009 : 19). C'est pourquoi, dans sa thèse A. Gangolli dit que « *si le public comprend des enfants très jeunes (de moins de 7 ans), il faudrait prendre en compte les difficultés qu'ils éprouvent pour ce qui concerne la logique formelle dans des situations décontextualisées. [...] Elle préconise donc de leur proposer de jouer spontanément avec la langue, de faire des tâches simples et répétitives, de jouer et d'écouter des histoires, ce qui pourrait stimuler leur imagination et leur créativité.* » Alors que pour des enfants de 6-7 ans à 11-12 ans, « *l'enseignant peut utiliser des tâches plus variées, par exemple celles qui proposent aux enfants de comparer des images ou des cartes, de classer des mots dans des catégories, ou de faire des puzzles linguistiques.* » (2017 : 89). De plus, l'enseignant peut introduire le travail en binômes ou en groupes, car les enfants de cette tranche d'âges sont capables d'apprécier le point de vue et d'être à l'écoute des autres notamment lors de travaux collaboratifs. Rappelons que l'enfant ne développe pas tout seul l'apprentissage du langage, qui se fait en interaction avec les adultes qui l'entourent.

L'enseignant devra aussi prendre en compte les différences entre les apprenants et les différentes manières pour l'aider à les dépasser. Vanthier remarque d'ailleurs que « *quiconque travaille avec des enfants voit bien qu'ils ne sont en effet pas tous 'faits sur le même modèle'* » (2009 : 25). Chaque enfant a ainsi sa propre personnalité, et sa propre façon d'apprendre aussi, en adoptant une (ou plusieurs) stratégies(s) d'apprentissage qui lui sont propre. Il est donc important de la part de l'enseignant de proposer aux apprenants un environnement riche et des contextes divers qui correspondraient aux différentes stratégies d'apprentissage des enfants présents dans le groupe-classe. Comme l'indique Vanthier, « *Rien ne sert de répéter consciencieusement et inlassablement une même explication, issue d'un même point de vue et sur un même mode. Être un bon pédagogue requiert dans ce sens une grande souplesse dans les moyens à utiliser pour rejoindre tous les enfants, quels que soient leurs styles cognitifs préférentiels.* » (2009 : 26).

De plus, dans un groupe d'enfants dont les âges sont très différents, comme cela pourra être le cas de mon terrain de stage, l'enseignant doit considérer le fait qu'un enfant de 4 ans n'a pas les mêmes savoir-faire qu'un enfant de 10 ans. D'où l'importance de connaître les savoirs et savoir-faire acquis à l'école par les apprenants par tranche d'âge, pour qu'ils correspondent aussi à ceux de l'apprentissage d'une langue étrangère. La difficulté pour l'enseignant est de ne pas proposer de tâches ou activités trop infantilisantes ou stéréotypées aux enfants, sinon il risque de les ennuyer ou de les démotiver.

Par ailleurs, dans le processus d'apprentissage, l'enfant a besoin d'activité physique (besoin de mouvements). En effet, selon Gangolli l'apprentissage doit être actif. « *Les enfants apprennent de façon active, dans des activités ludiques, dans lesquelles ils sont amenés à réagir par des actions. Enseigner une langue étrangère aux enfants, c'est reconnaître que l'enfant s'intéresse à la langue en action.* » (2017 : 105). Elle préconise pour ce type de public, de privilégier l'oral et les actes de paroles. R. Cohen ajoute que l'enfant apprend une langue « *non pour elle-même, mais parce qu'elle lui sert à faire des choses qu'il aime, qui l'intéressent, avec les autres, avec l'enseignant.* » (1991 : 52), c'est-à-dire pour une utilisation concrète et identifiable de la langue par l'enfant tel que découvrir le monde qui l'entoure, interagir, jouer, etc. Ainsi l'enfant comprendra qu'apprendre cette nouvelle langue, lui permettra de faire des choses agréables et utiles comme jouer et interagir avec ses pairs ou l'enseignant en classe, des choses qui lui procurent du plaisir. Elle rappelle aussi que, contrairement à l'adulte, l'enfant apprend une langue de façon plus naturelle en observant, en écoutant, en imitant (le verbal, non-verbal et para-verbal), et sans se soucier du fonctionnement de la langue ni de règles de grammaire ou de syntaxe.

Soulignons aussi le fait que pour un enfant, le sens prime sur la forme puisque tant qu'il arrivera à transmettre du sens, à se faire comprendre, alors il restera indifférent aux corrections apportées à la forme. Bien souvent, cela vient aussi du manque de compréhension de la part de l'enfant de ce qui doit être modifié dans son message pour qu'il soit correct, et non de la peur de faire ou d'avoir commis une erreur. L'enseignant devra donc accentuer (intonations, gestes) l'élément à modifier. Par ailleurs, J. Feuillet (2008) remarque que l'acquisition d'une langue chez les très jeunes enfants (jusqu'à 6 ans) est davantage perçue comme un jeu contrairement aux adultes puisque « *La spontanéité de l'enfant va de pair avec l'absence d'inhibition. Il ne va pas se bloquer comme un adolescent peut le faire. Quand l'élève n'a pas peur de faire des erreurs de prononciation, il acquiert les bons*

réflexes plus vite. Plus la langue est compliquée, plus ça l'amuse. »²¹. Ce manque d'inhibition chez l'apprenant enfant se doit être renforcé (en encourageant la prise de risque par exemple) dans la démarche adoptée en classe car cela constitue un atout pour l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Toutefois, il serait bon de nuancer ces propos car il peut exister des cas d'anxiété chez l'enfant : la peur de parler devant les camarades et devant l'enseignant, la peur de perdre la face, de commettre des erreurs ou de ne pas être compris.

Enfin, notons que lorsque l'enfant n'arrive pas à se faire comprendre, il sait mettre en place des stratégies lui permettant d'y pallier telles que l'utilisation de sa langue maternelle, la coopération avec ses pairs, la répétition, la demande de précision ou de confirmation. Tout comme le fait que l'enseignant va mettre en place ses propres stratégies de communication pour se faire comprendre facilement auprès des enfants : ralentir le débit, phrases courtes, contenus adaptés, beaucoup de questions, répétition, fréquence... (O'Neil, 1993). C'est pourquoi, pour ce public, il faut exposer une langue simplifiée ou bien utiliser des ressources destinées aux enfants du pays dont on apprend la langue (livres, vidéos, etc.).

Nous allons à présent voir comment enseigner au mieux des langues étrangères (notamment le FLE) aux enfants, public qui, comme nous venons de le commenter, a des centres d'intérêt, des capacités et des besoins qui lui sont spécifiques. Il est nécessaire de prendre en compte tous les facteurs qui jouent un rôle dans l'acquisition chez les enfants.

2 – Enfants et apprentissage des langues

Certaines spécificités des enfants, comme leur curiosité et leur mode d'expression, à la fois verbal et non verbal, les rendent très réceptifs à une nouvelle langue.

2.1 – Enfants et langues étrangères

La souplesse des organes phonatoires et la très bonne perception auditive des sons d'une langue dont dispose l'enfant pour pouvoir les distinguer et les reproduire jouent un rôle clé chez l'enfant puisque l'apprentissage d'une langue se fait, entre autres, à travers l'écoute et l'imitation chez les enfants. C'est l'un des arguments des défenseurs d'un

²¹ Feuillet J. (2008). *Plus la langue est compliquée, plus l'enfant s'amuse*. 20 minutes. En ligne : <https://www.20minutes.fr/nantes/239442-20080626-plus-langue-compliquee-plus-lenfant-samuse>

apprentissage précoce des langues étrangères, dont J.-M. Morlat (2011). Les dispositifs d'enseignement pour l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère aux enfants sont, de façon générale, assez limités.

En effet, ces dispositifs proposent une simple découverte de la langue en utilisant un manuel et d'autres matériels mais très (voire trop) peu offrent des dispositifs bilingues ou d'immersion. L'apprentissage commence souvent vers 8 ans, même si certains gouvernements essaient de baisser l'âge auquel débute cet apprentissage, avec un faible volume horaire et dans un contexte où la langue cible n'est pas parlée en dehors de la classe (ou très peu). Selon Gangolli, « *les dispositifs d'enseignement des langues étrangères se donnent pour objectifs : de développer des compétences communicatives de base ; de développer la motivation en proposant une première découverte amusante de l'apprentissage de la langue ; d'encourager une première familiarisation avec une nouvelle culture ; de développer des compétences cognitives, métacognitives et métalinguistiques par le biais d'un premier contact avec une langue étrangère.* » (2017 : 61). Rappelons qu'il est important d'aborder certaines compétences en s'assurant qu'elles l'aient déjà été en langue maternelle (compétences métalinguistiques par exemple).

On peut évoquer aussi d'autres contraintes dans les contextes d'enseignement des langues étrangères aux enfants. Il s'agit, comme évoqué dans la première partie, du niveau de formation des enseignants et du niveau de compétence en langue étrangère des enseignants qui « *peuvent influencer sur la quantité et la qualité que reçoivent les enfants en langue étrangère.* » (Gangolli, 2017 : 65). Par ailleurs, le manque de contact avec la langue cible dans les programmes d'enseignement des langues étrangères pour enfant réduit la possibilité de participer à un échange ou de s'exprimer spontanément. Bien souvent, ils apprennent des comptines, des chansons, du vocabulaire de base etc... qu'ils apprennent par cœur mais ils ne développent pas d'autres compétences de communication. Ajoutons à cela qu'il y a un manque voire une absence de continuité entre le primaire et le secondaire (notamment en France et en Espagne), ce qui oblige parfois les enfants à tout recommencer depuis le début au secondaire, ce qui peut être un facteur de démotivation. Enfin, Gangolli préconise un apprentissage par thématique et un développement de l'interdisciplinarité entre la langue étrangère et des matières non linguistiques dans les systèmes éducatifs (2017 : 68). En effet, en plus de pouvoir donner une continuité, cela rend la langue utile, une langue de communication et de travail.

Il semblerait donc que le public enfant bénéficie de prédispositions pour l'apprentissage des langues étrangères, cependant il faut veiller à y mettre les moyens et utiliser les méthodes d'enseignement adaptées.

2.2 – L'enseignement du FLE aux enfants

À présent, nous allons aborder les objectifs et les principes pédagogiques dans l'enseignement du FLE.

2.2.1 - Objectifs

Pour Vanthier (2009), l'enseignement du FLE aux enfants se donne trois objectifs principaux. Le premier est l'ouverture de l'enfant aux autres et au monde. Selon cette chercheuse, aborder une langue étrangère, c'est aussi prendre conscience de l'autre, de sa langue, de sa culture, de ses modes de vie, de sa perception du monde. On apprend des langues étrangères pour pouvoir communiquer avec des locuteurs étrangers dans leur pays, ou dans celui des apprenants. Le but premier est de développer la conscience interculturelle chez les enfants. Selon le CECRL, cette prise de conscience permettrait « *de favoriser un développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture* » (2001 : 9). En somme, enseigner une langue étrangère serait aussi une formation à devenir un meilleur citoyen, à s'ouvrir aux autres et à respecter les différences. Cependant, pour Vanthier, cette « *bienveillance à l'égard de l'autre* » peut se retrouver freinée par les « *jugements de valeurs implicites et les stéréotypes divers liés au milieu et à la culture dans laquelle l'enfant grandit. Mais il est fondamental dans sa fonction éducative et rejoint l'éducation au respect des différences que l'on essaie de développer largement à l'école maternelle et élémentaire : respect des différences physiques, cognitives et/ ou culturelles des enfants.* » (2009 : 44).

Le deuxième objectif est de développer les compétences communicatives en langue étrangère, c'est-à-dire la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et l'interaction orale. Les actes de parole acquis à travers ces compétences vont lui permettre de reproduire ce qu'il fait dans sa langue maternelle : agir et interagir. Dans le contexte particulier de l'enseignement d'une langue étrangère à un enfant, cette prise de conscience d'une langue utile, de communication, est nécessaire, lui donnant accès à diverses activités. Pour ce faire, les objectifs linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonologie) en classe devront favoriser la communication. Comme l'indique Vanthier, « *Apprendre à parler une langue n'est pas apprendre à répéter comme un petit perroquet des salutations, des questions et des réponses stéréotypées dans le cadre d'une communication qui tourne à vide.*

(...) Il ne s'agit donc pas d'équiper les enfants d'un kit communicationnel d'urgence qui, de toute façon, ne leur servirait souvent à rien, mais de jeter les bases des futurs apprentissages communicatifs oraux et écrits... » (2009 : 44).

Enfin, le dernier objectif est de développer la conscience métalinguistique de l'enfant en l'amenant à réfléchir sur le fonctionnement de cette langue. Souvent, ce cheminement commencera par une phase d'observation de la langue étrangère, pour passer à une phase de comparaison avec sa langue maternelle. C'est alors que l'apprenant entrera dans une phase de distanciation par rapport au langage en se centrant sur les règles de fonctionnement de la langue étrangère. La prise de conscience du fonctionnement de la langue aura un rôle important quand l'apprenant commencera l'écrit.

Dans sa thèse, Gangolli, fait un état des lieux de ce sur quoi l'enseignant doit se focaliser dans l'apprentissage du FLE chez l'enfant : tenir compte des compétences qu'il a acquises à son âge et le développer sur le plan langagier, cognitif et affectif ; créer l'envie de découvrir et d'apprendre la langue française et la culture francophone ; proposer des activités physiques, avec du mouvement ; orienter les actes de parole selon les centres d'intérêt et les besoins de l'enfant ; « *mettre en place un environnement rassurant, valoriser la spontanéité et la prise de risques et favoriser l'expression par tous les moyens possibles [...] sensibiliser aux particularités sonores du français et lui permettre de développer ses capacités à entendre, identifier, discriminer et reproduire les phonèmes [...] et les schémas intonatifs de la langue.* » (2017 : 145-146).

2.2.2 L'environnement

Du point de vue de l'apprenant, l'enseignant est un adulte inconnu parlant une langue méconnue, ce qui peut être effrayant pour l'enfant. C'est pourquoi l'espace classe doit offrir un environnement de confiance, rassurant et sécurisant. Vanthier conseille une classe spacieuse pour les activités physiques, proche des toilettes, avec des meubles adaptés à la taille des enfants et permettant le travail en groupe. Selon elle, l'important est de recréer un coin spécial pouvant accueillir les enfants dans une ambiance chaleureuse (2009 : 73). Une attitude de proximité, un ton de voix adapté, les gestes, les mimiques, les sourires, sont aussi des facteurs pouvant mettre à l'aise l'enfant.

De plus, la décoration de la classe est aussi importante et l'on peut trouver des cartes, des photos, des productions faites par les apprenants, des affiches avec du lexique, etc.... La classe doit aussi compter un certain nombre d'objets tels que des stylos, des crayons de couleurs et à papier, des feutres, des ciseaux à bouts ronds, de la colle, des gommes, des

taille-crayons, du papier, des coloriages, des jeux, des dés, des pions, etc.... Le but rechercher sera de créer un environnement rassurant et le plus francophone possible pour mettre les enfants presque en immersion linguistique grâce à l'organisation de la classe (objets, décoration, ...) et à la démarche pédagogique employée, favorisant ainsi l'apprentissage de la langue.

Pour contribuer à rassurer l'enfant dans ce nouvel environnement, il convient de mettre en place des repères facilement identifiables par l'enfant comme des rituels de classe que ce soit dans le déroulé de la séance ou à travers la gestuelle. Enfin pour favoriser un climat de confiance, l'enseignant doit avoir une attitude positive en valorisant et en encourageant les enfants dans l'optique qu'ils interagissent davantage, s'améliore.

2.2.3 - La langue maternelle

Un autre point à aborder est l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère. Selon O'Neil, il n'y a pas un vrai accord sur cette question cependant, il dit que la place qui lui est accordée peut dépendre des objectifs de l'enseignement. Dans les cours de sensibilisation à la langue et à la culture étrangère, la langue maternelle pourrait aider à la compréhension et rassurer l'enfant. Dans les cours de maîtrise de la langue étrangère, le recours à la langue maternelle diminuera progressivement, jusqu'à disparaître en faveur de la langue étrangère. Comme elle le souligne, « *l'attitude des enseignants est devenue beaucoup plus détendue à ce propos, d'autant qu'on a pris conscience du fait que les enfants, même très jeunes, interprètent à leur façon la langue étrangère, et donc que la langue maternelle n'est jamais réellement absente de la classe.* » (1993 : 240).

Dans la classe de FLE, deux types d'enseignement pourraient ainsi être observés : le premier serait l'absence totale de la langue maternelle où l'enseignant ne parle uniquement en langue étrangère pour communiquer en classe, ce qui peut provoquer soit une désinhibition de l'enfant qui se lance dans le tout en français et acquiert rapidement les habitudes communicationnelles de la classe de FLE, soit de la frustration ou de la peur où l'enfant se renferme et rejette la langue étrangère ; et le second serait la présence de la langue maternelle pour une entrée en douceur rassurant l'enfant dans la phase de sensibilisation au monde francophone pour progressivement mettre en place « *les techniques de l'approche communicative pour accueillir les enfants, échanger avec eux, donner des consignes, expliquer le lexique, corriger, etc. C'est à ce moment-là que l'enseignant devrait développer des stratégies efficaces de communication verbale, para verbale et non verbale.* » (Gangolli, 2017 : 163). Ainsi l'enseignant se fait comprendre, c'est pourquoi une approche en douceur

serait donc une méthode moins brusque et effrayante d'initier les enfants à une nouvelle langue. En effet, comme le souligne Vanthier, « *Une situation d'apprentissage véritable suppose une déstabilisation (sinon il n'y aurait rien à apprendre) et un point d'appui (sinon on ne verrait pas comment apprendre ce qu'il y a à apprendre).* » (2009 : 21). En somme, dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, la langue nouvelle déstabiliserait l'enfant mais l'enseignant serait là pour le guider grâce aux interactions. Ce qui suppose aussi pour l'enseignant de « *déterminer ce qui constitue un obstacle franchissable, assez exigeant pour que la tâche soit intéressante, se situant entre ce que les enfants sont capables de faire seuls et ce qu'ils pourront réaliser ensuite grâce à l'intervention d'une médiation extérieure.* » (2009 : 21).

Les compétences de production orale se développeront grâce aux interactions verbales en classe. Pour le passage à l'écrit en langue étrangère chez un enfant, Vanthier (2009) conseille de le décaler jusqu'à ce l'enfant ait acquis l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans sa langue maternelle. Il faudrait donc privilégier les compétences orientées sur l'oral (compréhension, production et interaction).

2.2.4 – Correction et évaluation

En ce qui concerne la correction de la production orale, il serait conseillé de ne pas corriger toutes les erreurs mais seulement celles en relation directes avec les objectifs sans jamais oublier de valoriser l'enfant pour ne pas lui faire perdre la face. Enfin l'autocorrection ou la correction entre pairs seraient à privilégier. Il faut également veiller à ne pas couper sans cesse la production orale, l'important étant, dans un premier temps, que le message soit compréhensible.

Quant à l'évaluation, qui souvent est un moment stressant pour les enfants, peut trouver sa place dans l'enseignement des langues aux enfants notamment à travers une évaluation formative (tout au long de l'apprentissage) avec un Portfolio des langues où l'enfant consigne les savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels acquis ou en cours d'acquisition. Cela lui permet d'observer ses progrès et peut être source de motivation. L'évaluation sommative peut également s'envisager pour les enfants notamment grâce au DELF Prim, examen officiel de langue certifiant de son niveau, auquel il faudra l'entraîner pour le rassurer.

L'approche actionnelle du CECRL suggère qu'apprentissage et action sont liés puisqu'on apprend pour agir, et qu'on agit pour apprendre. Cette approche, centrée sur les intérêts de l'enfant, permet d'identifier la tâche finale ce qui peut être source de motivation

dans la réalisation des étapes qui la précède. Cette méthode semble plus motivante que les activités scolaires classiques de types exercices grammaticaux, répétitions, etc.... D'où, aussi, l'importance de diversifier les activités de classe pour éviter la monotonie et l'ennui, susciter leur curiosité et créativité et continuer de les motiver pour qu'ils s'impliquent dans la réalisation des activités. Vanthier, préconise, en ce sens, une approche multisensorielle : des « *apprentissages expérientiels : montrer, toucher, écouter, voir, sentir, dire, écrire, mimer, dessiner.* » (2009 : 47) qui sont mis en relation avec la langue.

Pour conclure, le public enfant est un public particulier dont il faut considérer les spécificités. C'est pourquoi un apprentissage actif axé sur l'oral avec une découverte en douceur de la nouvelle langue serait idéal pour ce public. De même, qu'il serait bon de ne jamais forcer l'enfant à dire ou faire avant qu'il ne se sente prêt comme le confirme O'Neil, les enfants « *ont besoin d'une période d'imprégnation assez longue avant d'avoir envie de participer et d'intervenir eux-mêmes.* » (1993 : 231).

Chapitre 4 – Qu'est-ce que le jeu ?

Depuis longtemps déjà, une démarche ludique dans l'enseignement est proposée grâce à certains pédagogues persuadés des bénéfices du jeu dans l'apprentissage parmi lesquels on peut nommer Montessori, Piaget ou bien encore Kergomard. Depuis les années soixante-dix, au même moment que l'arrivée de l'approche communicative, de nombreuses recherches ont été faites sur le jeu dans l'enseignement. De nos jours, le jeu est présent dans les manuels scolaires sous forme de courtes activités, souvent placées en fin d'unité pour mettre en application les savoirs appris. Mais le contexte de la classe enlève peut-être une partie de plaisir qu'on associe au concept de jeu. Nonobstant, il serait bon de se pencher sur ce qu'est le jeu, de sa place en classe de langue et de sa relation avec le public enfant.

1 – Définition

1.1 – Le jeu

Après plusieurs lectures, le terme de « *jeu* » ne semble pas avoir une définition claire et unique comme le Larousse qui renvoie à plusieurs sens dont :

« . *Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu.*

. *Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : Jeu d'adresse. Jeu télévisé. Jeux d'argent. Jeux de cartes. Tricher au jeu. »*²²

D'ailleurs, J. Henriot souligne cette difficulté en disant que « *le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir.* » (1989 : 9)

Aussi, sur le site du CNRTL, on peut trouver les définitions suivantes :

« I. – *Activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives [...]*

A. – *Activité désintéressée, destinée à faire passer agréablement le temps à celui qui s'y livre.*

1. *Activité ludique essentielle chez l'enfant, spontanée, libre et gratuite.*

²² Dictionnaire Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>

2. *Activité ludique organisée à des fins pédagogiques ou thérapeutiques. Jeu dirigé, symbolique ; thérapie par le jeu.*
3. *Activité ludique organisée autour d'une partie comportant généralement des règles, des gagnants et des perdants.*
4. *Distraction, délassément faisant plus spécialement appel aux facultés de mémoire et d'érudition. Jeux intellectuels, jeu(x) de salon, de société ; jeu(x) d'esprit »²³*

Ici le jeu est défini comme une « *activité ludique* » donc qui se veut récréative, divertissante, amusante ; et « *organisée à des fins pédagogiques* » donc qui peut être destinée à une pratique éducative, à une méthode d'enseignement. Cuq abonde en ce sens puisqu'il dit qu'« *une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles du jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants [...]. Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives* » (2003 : 160). Cuq souligne d'abord le fait que le jeu est vecteur d'apprentissage, c'est-à-dire un moyen et non une fin pour atteindre des objectifs ; mais aussi qu'il favorise la communication ce qui est fondamental dans les méthodes actuelles d'apprentissage en langue. En effet, le jeu, par son aspect ludique et les interactions orales qu'il provoque, permet peut-être à l'apprenant d'interagir de façon confiante et libre dans un contexte authentique de jeu puisqu'il sera amené à négocier avec ses pairs, expliquer, etc.... Le Larousse définit le jeu comme une « *activité physique ou mentale* » ce qui permettrait donc à l'apprenant de pouvoir également agir sur son environnement direct grâce au jeu en utilisant ses facultés physiques, mentales et intellectuelles.

1.2 - Critères du jeu

Notons aussi que certains auteurs tentent de trouver un cadre plus précis à ce terme en délimitant plusieurs critères ; notamment R. Caillois (1958 : 34-39) et G. Brougère, (2005 : 39-42) qui se rejoignent sur certains des critères qu'ils définissent. Pour Brougère, les critères du jeu sont :

- le second degré : activité basée sur le « faire semblant », « comme si... », (notion d'activité « fictive » de R. Caillois) ;
- la décision : volonté du joueur de prendre part au jeu et le déroulement dépend des décisions des joueurs (notion de « liberté » de Caillois) ;

²³ Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

- la règle : elle organise le jeu. Il y a deux sortes de règles : celles qui régissent le jeu, auxquelles les joueurs sont contraints, et celles négociées par les participants au fil du jeu (notion de liberté d'activité « réglée » de Caillois) ;
- la frivolité : activité sans conséquence dans la vie réelle (« faire semblant »), facilite l'implication du joueur (notion d'« improductive » de Caillois) ;
- l'incertitude : l'issue du jeu, qui s'élabore au fil du jeu, est impossible à savoir (notion d'« incertaine » de Caillois).

Tout comme Caillois, Brougère définit le jeu comme incertain au niveau du résultat. Cependant, Caillois souligne que le jeu est une fin en soi. Or dans l'apprentissage d'une langue, les objectifs à atteindre doivent être clairs. Faisant écho à ces critères, Brougère suggère qu'afin de permettre au jeu d'être mis en place dans l'apprentissage, celui-ci doit subir une transformation pour qu'il devienne un réel moyen d'apprentissage. Pour cela, Brougère se centre sur « *ce que l'on fait quand on joue* », car « *jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus* » (2005 : 145). Ce qui importe, selon lui, est la volonté et la perception de l'apprenant sur l'activité.

1.3 – Typologie du jeu

L'orthopédagogue N. De Grandmont (1999 : 134-145) s'est également interrogée sur le sens du terme de jeu et distingue 3 catégories :

- le jeu ludique qui est sans contraintes, imprévisibles et source de plaisir ; il favorise le développement intellectuel, affectif, social et psychomoteur ;
- le jeu éducatif qui permet le développement de nouvelles connaissances (expérimentation et conceptualisation) tout en y prenant du plaisir. Il réduirait donc la notion d'effort grâce à son côté amusant et sans contraintes qui occulterait la partie éducative de l'activité axée sur l'apprentissage ;
- le jeu pédagogique qui permet de stabiliser et/ou réinvestir les connaissances. Il permettrait donc de vérifier les connaissances et de se perfectionner.

Cette catégorisation conforte l'idée que le jeu peut être un moyen d'apprentissage. Pour ce faire, N. De Grandmont évoque différents types de pédagogie dont la pédagogie de l'indirect qui consiste à aborder les notions par détour, de façon non perceptible par l'élève, ce qui semble être approprié à un public d'enfants.

Enfin, Brougère précise qu'il existe différents niveaux de signification dans le jeu puisqu'il peut renvoyer à : un matériel ; des principes ludiques relatifs à un système de règles ; une activité à laquelle on s'adonne quand on joue (2005 : 40).

On s'accordera sur le fait qu'ils existent une multitude de jeux qui sont adaptés selon l'âge et les capacités des individus. Certains chercheurs ont essayé de classer les jeux selon différentes catégories. Comme l'indique Briquet-Duhazé S., citant J.P. Sautot (2006), « *Le but d'une typologie est de fournir une base théorique pour : construire des milieux ludiques riches ; rendre objective l'offre de choix de jeux faite aux élèves ; créer une culture ludique en termes de type de jeux.* » (2020 : 17). Une base qui pourrait servir de référence aux enseignants pour une utilisation consciente des jeux dans l'apprentissage.

1.4 - Catégorisation du jeu

Tout d'abord celle de Piaget qui, selon Briquet-Duhazé, classe les jeux en suivant l'évolution du développement de l'intelligence chez un individu qu'il découpe en 3 stades donc 3 catégories de jeux : le premier stade est la « période sensori-motrice » (18 premiers mois) où l'enfant découvre ses sens, sa capacité d'action, et où tout objet devient un jeu. On parle souvent de jeux d'éveil et sont généralement des activités physiques. Pour ce stade, Piaget parle de « *jeux de simple exercice* » (exploration, gazouillis, jeux à combinaisons, ...) ; le deuxième stade est la « période représentative » (18 mois à 4 ans) où l'enfant fait semblant (imitation) et se développe sur le plan affectif et social (capacité à maîtriser ses émotions, raisonner, à créer, construire ses propres représentations mentales). Pour les « *jeux symboliques* », Piaget nomme entre autres, les jeux de rôles, de mise en scène, de production graphique, d'assemblages et de construction... ; le dernier stade est la période des « *opérations concrètes* » (4 ans à 11 ans) avec l'apparition des « *jeux de règles* » comme les jeux de société. En somme, Piaget met en avant qu'à chaque période, chaque jeu peut avoir un intérêt et répondre à un besoin spécifique de l'enfant dans son apprentissage (2020 : 18-20).

Caillois, quant à lui, décide de séparer le jeu selon les attitudes des joueurs : Agôn, jeux faisant appel à l'idée de compétition ; Aléa, jeux fondés sur le hasard ; Mimicry, jeux de simulacres, de fiction, d'imitation ; Ilinx, jeux de vertige qui tentent de détruire pour un instant la stabilité de la perception. On peut aussi citer J. Château qui propose une catégorisation en 4 étapes : les jeux fonctionnels de la petite enfance ; les jeux symboliques ; les jeux de prouesse ; les jeux sociaux. Et enfin, Denise Garon propose de classer le jeu selon

un système qu'elle appelle « *ESAR* » : les jeux d'Exercices ; les jeux Symboliques ; les jeux d'Assemblages ; les jeux de Règles simples et complexes.²⁴

2 – Intérêts du jeu avec les enfants

De nombreux scientifiques pensent que le jeu est une activité naturelle de l'enfant et qu'il occupe une place importante dans la construction de la personnalité de l'enfant, et dans son éducation. D'ailleurs, il n'est pas rare d'observer les enfants transformer tout en jeu. Pour Montessori, le jeu aide au développement des apprentissages de l'enfant en tant que méthode pédagogique. Cependant, chaque enfant a sa propre nature donc il faut s'intéresser à ce qu'il est et à ses besoins pour déceler la stratégie à mettre en place qui favorisera la construction de ses savoirs.

Tout d'abord, l'enfant n'entend pas encore la notion de travail comme un adulte (pour qui le travail aura plutôt tendance à être synonyme d'effort et de devoir) puisque, même s'il va déjà à l'école, son environnement et ses activités se feront autour du jeu donc du plaisir. Et comme le souligne P. Faugère (1994) « *le jeu n'est pas le travail, Il mène au travail* ». Par conséquent, il n'y a pas cette dualité jeu/travail chez l'enfant qui peut donc associer le jeu à l'apprentissage et le travail au plaisir. Comme le sous-tend C. Hagège qui soutient qu'« *Il faut exploiter le bonheur enfantin de jouer en le mettant au service de l'apprentissage* » (2005 : 103).

En effet, lorsque les enfants jouent, ils ne font pas que s'amuser puisqu'ils découvrent, appréhendent, apprennent, échangent, partagent, négocient. Le jeu a comme le pouvoir de capter directement l'attention et l'intérêt de l'enfant. Cet engagement dans le jeu participe aussi grandement au développement des compétences de l'enfant (collaboration, coopération, autonomie, stratégies pour résoudre des problèmes, ...). Aussi, le caractère possible de répétition du jeu permet de créer et d'intégrer chez l'enfant des automatismes (comportementaux, linguistiques, ...). Le jeu développe aussi le langage chez l'enfant puisqu'il apprend de nouveaux mots, à exprimer ses idées et à se faire comprendre. Tout ceci étaye son développement social et cognitif. De même que le jeu comme outil d'apprentissage permet une prise de risque face à l'erreur qui dans le jeu n'est pas synonyme d'échec scolaire, et aussi face aux interactions. Cela permet à l'enfant de réévaluer ses décisions et de trouver

²⁴ Site de profinnovant. *Le jeu en pédagogie: Approches de la pédagogie par le jeu*. En ligne : <https://www.profinnovant.com/pedagogie-par-le-jeu/>

de nouvelles stratégies. Ainsi le jeu participe à la construction cognitive, psychomotrice et sociale de l'enfant.

De plus l'enfant est un être actif qui a besoin de mouvement. Comme le souligne Piaget l'enfant connaît une phase où il découvre ses sens et sa capacité d'action, par conséquent l'enfant a besoin d'utiliser ses sens, de toucher, manipuler afin de donner du sens aux actions qu'il réalise. Le jeu permet donc un éveil sensoriel et actif. Il développe aussi l'aspect affectif à travers les émotions ressenties. Par conséquent, la pédagogie par le jeu permettrait aux enfants un regain de confiance en soi, une prise de risque et un respect de l'autre car les émotions positives liées au jeu (plaisir, joie) provoquent des interactions de nature positive, ce qui favorise le processus d'apprentissage de façon naturelle et avec intérêt.

Le jeu serait un besoin naturel chez l'enfant, donc pourquoi ne pas utiliser ce besoin naturel pour le mettre au service des apprentissages et favoriser ainsi la réussite des apprenants. En effet, cet instinct inné du jeu chez l'enfant est une opportunité pour l'enseignant de l'exploiter, sans compter la diversité de jeux qui sont souvent adaptables à un type de public précis tels que les enfants. Citons J. Epstein qui a dit « *L'enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue.* »²⁵.

3 – Le jeu en classe de langue

3.1 – Jeu et Institutions

Aujourd'hui encore, et pour beaucoup, le jeu s'oppose au travail et donc *jouer* ne peut se conjuguer au sérieux qu'exige l'école. Cependant certains pédagogues postulaient déjà très tôt que le jeu avait sa place en classe dans le but d'apprendre. Citons quelques précurseurs tels que Kergomard, Montessori ou encore Cousinet.

Dans son ouvrage, Silva explique que, malgré le fait qu'il soit un outil très intéressant, le jeu est malheureusement souvent méconnu et ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants (2008 : 7). Pour changer cette tendance, elle préconise une formation des enseignants à l'utilisation consciente du jeu en classe afin aussi d'éviter les pratiques

²⁵ Epstein J. (2020). *Conférence sur le jeu*. En ligne : <https://www.pep87.org/conference-de-jean-epstein-21-fevrier-2020/>

abusives sans réels objectifs pédagogiques. Silva explique l'intérêt d'intégrer le jeu aux méthodes d'enseignement que préconise le CECRL puisqu'il remplit les conditions de l'approche actionnelle. En effet, selon elle, le jeu permet de travailler toutes les compétences langagières mais aussi l'interculturel, les stratégies d'apprentissage, la médiation entre pairs, l'interaction, en insistant surtout sur la dimension de coopération que crée le jeu entre apprenants. (2008 : 24). Le jeu contribue à rendre les apprenants autonomes et acteurs dans leurs apprentissages.

Selon Boissy (2001), la notion de jeu dans les apprentissages est en train de trouver sa place, à juste titre, dans le système éducatif car, pour lui, le jeu est « *une tension positive vers la maîtrise de situations, vers la communication des compétences. Longtemps, seule l'école préélémentaire utilisa le jeu comme médiateur pédagogique. L'école primaire reconnaît aujourd'hui au jeu des qualités heuristiques. Les jeux de société employés jusqu'alors sont investis d'une valeur opératoire au service des apprentissages spécifiques.* ».

En France, dans le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015, un aparté nommé « *Apprendre en jouant* », parle du jeu comme un outil favorisant l'apprentissage et où sont reconnus ses bienfaits dans l'apprentissage à l'école : « *Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques.* »²⁶.

3.2 – Le jeu dans l'apprentissage

Mauriras Bousquet explique que le « *jeu comme activité gratuite meurt dès qu'on tente de le récupérer d'une façon ou d'une autre, et c'est ce qui condamne par avance, du*

²⁶ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

point de vue ludique, la plupart des tentatives de jeux pédagogiques » (1984 : 3). Cette réflexion appuie ce que disent certains chercheurs sur l'école, qui utilise le jeu comme « *l'habillage superficiel* » (Brougère, 2006) d'une situation et par conséquent détruit tout contenu ludique. Cependant, ce point de vue peut être contrasté selon où l'on se place. En effet, un enfant sera peut-être plus sensible au côté ludique du fait de leur « *instinct du jeu* » (Hagège, 2005).

3.2.1 – Les types de jeux

Le jeu apporte une dimension sociale et participe à la construction de la personnalité et à la découverte du monde environnant. Cependant, il ne devait pas se limiter à son aspect ludique car cela pourrait lui faire perdre le but qu'on se donne : l'apprentissage. L'enseignant doit donc veiller à modifier le jeu afin de l'utiliser dans une perspective éducative. Les deux autres types de jeux, par leur dénomination, font directement référence à la dimension scolaire : jeux éducatifs et pédagogiques.

Comme le souligne De Grandmont, « *l'acte ludique est le premier pallier de la pédagogie du jeu, puis vient une application éducative où s'établit la structuration des règles* » (1999 : 27). Après une phase ludique axée sur la découverte et la créativité, on passe donc à une phase éducative permettant de structurer et mettre en place des règles. La dimension éducative du jeu se justifie par le fait que les élèves ne se rendent pas compte qu'ils sont en réalité dans une phase d'apprentissage : ils apprennent en jouant. Brougère formule cette idée en la nommant la logique de la ruse : « *il ne s'agit pas de considérer que le jeu pourrait avoir une valeur éducative, mais une logique de la ruse, de construire des jeux qui ont un intérêt pour l'éducation, ou de trouver un moyen à donner un aspect plaisant aux exercices* » (1995 : 147). L'enseignant peut donc utiliser le jeu comme un outil pour faciliter la compréhension et transmission de notions dans le but d'atteindre des objectifs précis.

Enfin le jeu pédagogique, selon De Grandmont est « *un jeu quasiment assimilé à un exercice et de ce fait un jeu dans lequel le plaisir est presque absent. Il est axé sur le devoir d'apprendre et il concerne et génère un apprentissage précis.* » (1999 : 69). Il s'agit donc de réinvestir les acquis dans une situation qui se veut ludique. Le jeu pédagogique semble être une sorte d'évaluation permettant de vérifier les connaissances des élèves et aussi leurs difficultés. Comme le souligne la pédagogue, il n'y a presque pas ici de notion de plaisir car même s'il peut performer, l'élève pourrait y voir une forte ressemblance avec les méthodes

scolaires traditionnelles. En somme, De Grandmont dessine ce qui, selon elle, représente les étapes à suivre pour que le jeu soit intégré de façon optimale dans l'apprentissage.

Par ailleurs, soulignons que l'aspect dynamique du jeu fait que lorsque l'enfant joue, il est dans l'action et il agit au sein d'un processus d'apprentissage. Il devient donc acteur de son apprentissage et ainsi les notions abordées lors du jeu peuvent être acquises de façon plus naturelle et facile. Lors de mon stage, j'ai pu observer la mise en place de quelques jeux de façon ponctuelle : le Bingo, le jeu du « Qui est-ce ? » ou « Jacques a dit », des memory. Ils ont surtout été utilisés en fin de séquence ou d'unité pour réemployer ce qui avait été vu et vérifier si c'était acquis ou non ; comme c'est aussi souvent le cas dans les manuels scolaires, où les jeux sont relégués en fin d'unité. Mais on peut citer d'autres jeux pouvant être utilisés en classe de langue, par exemple : les dominos pour mémoriser, le téléphone arabe pour manipuler des structures ou reproduire des phonèmes, les jeux de 7 familles pour mémoriser ou acquérir des repères culturels, les jeux de bataille pour manipuler les structures ou mémoriser, etc.

3.2.2 – Rôle de l'enseignant

Pour l'enseignant, ce type d'activités suppose un rôle central puisqu'il doit gérer et recentrer le jeu et les interactions entre élèves (si nécessaire) dans le but d'atteindre les objectifs fixés et ainsi construire un véritable apprentissage par le jeu. Pour cela, il doit fixer les règles de jeu mais aussi de conduite. Toujours dans une optique de favoriser la communication, et surtout en classe de langue étrangère, comme le précise le Bulletin Officiel d'août 2007 sur l'enseignement des langues étrangères en primaire, il faut donner la priorité à l'oral à travers des tâches simples dans les différentes compétences langagières de façon progressive²⁷. Il devra donc fournir le matériel linguistique essentiel pour s'exprimer dans le contexte particulier du jeu ; de la même façon qu'il doit préparer le matériel nécessaire au jeu. Il doit aussi offrir un temps de jeu ni trop long ni trop court pour ne pas lasser ou frustrer les élèves, ou tout simplement respecter le temps imparti au cours.

3.3.3 – Correction et évaluation

Ajoutons qu'autant le jeu est source de plaisir chez les enfants, autant l'évaluation peut être source de stress à cause de la note ou des erreurs commises. D'ailleurs, le jeu introduit un atout particulier dans le traitement des erreurs. En effet, le jeu, tel que défini

²⁷ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>

précédemment, est source de plaisir donc l'apprenant ne ressentira peut-être la peur de se tromper au profit du divertissement. Tout comme la mise en retrait pendant le jeu de l'enseignant donne l'occasion aux apprenants de se corriger entre eux ce qui suscitera moins de gêne que si c'est l'enseignant qui corrige. De même que le caractère réitérable du jeu offre la possibilité de pouvoir se tromper, de revenir sur ces erreurs avec l'aide de l'enseignant ou des pairs et de ne pas les reproduire. Le jeu propose donc de bonnes conditions pour dédramatiser l'erreur.

Quant à l'évaluation des compétences langagières de l'apprenant à travers le jeu, elle devrait porter uniquement sur la production orale et devrait s'opérer grâce à l'observation des attitudes, des connaissances acquises ou non, et formuler de façon positive pour faire progresser l'apprenant. Elle ne doit pas être vécue comme une évaluation classique qui peut être synonyme de sanction pour que le jeu continue de procurer des émotions positives.

Pour conclure, nous pensons que le jeu et l'apprentissage, notamment celui d'une langue étrangère, sont liés puisque grâce à des activités ludiques et un environnement où l'enfant se sent en confiance, alors il pourra acquérir de nouvelles habiletés et compétences. Même si le jeu impose un certain nombre de contraintes à l'enseignant, l'insertion du jeu dans sa méthode d'enseignement, qui change des activités traditionnelles, devrait stimuler les élèves dans leur apprentissage. Brougère parle de « *déformaliser l'apprentissage scolaire* » (2007 : 9).

Chapitre 5 – Qu’est-ce que la motivation ?

La question de la motivation des élèves devrait être sujette au questionnement de tout enseignant, de la même façon qu’ils s’interrogent sur les méthodes d’enseignement qu’ils utilisent dans le but de favoriser un processus d’apprentissage. En effet, pour s’impliquer dans l’apprentissage et apprendre il semble important que les apprenants soient motivés. La motivation fait son apparition lorsque les chercheurs se demandent les raisons pour lesquelles un apprenant décide d’apprendre une langue étrangère. Nous allons nous interroger dans ce chapitre sur ce qu’est la motivation, sur la motivation chez un public d’enfants et dans l’apprentissage d’une langue, notamment l’apprentissage par le jeu.

1 – Définition

1.1 – La motivation

Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme « *raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu’un dans son action ; fait pour quelqu’un d’être motivé à agir* »²⁸, ce qui indique l’influence de quelque chose de stimulant sur une personne dans le but d’accomplir une action. Cependant, de nombreuses définitions de la motivation rendent difficile d’en cerner les contours.

En psychologie, les chercheurs s’accordent pour distinguer quatre caractéristiques de la motivation : le déclenchement du comportement (passer de l’absence d’activité à l’exécution d’une tâche) ; la direction du comportement (approprié aux besoins et vers un objectif précis – la motivation déclenche le comportement) ; l’intensité du comportement (niveau d’effort physique, intellectuel et mental) ; la persistance du comportement (indice motivationnel de l’engagement dans l’activité).²⁹ La motivation influence et détermine le comportement de l’individu face à une tâche à accomplir. Cependant cette motivation n’est ni tangible ni quantifiable dans le sens où l’on ne peut pas la voir physiquement. Malgré tout, certaines manifestations extérieures (comportements et attitudes) permettent de l’observer.

Parmi les théories qui permettent d’expliquer le phénomène de la motivation, il y a celle de l’autodétermination de Deci & Ryan (1985) dont l’objectif est d’identifier les

²⁸ Dictionnaire Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

²⁹ Psychologie sociale : la motivation. Cours 1. En ligne : <http://gruulidesforets.free.fr/cours%20psycho/L1%20psycho/semestre2/2/motivation/motivation.1.pdf>

facteurs qui affectent l'état motivationnel. Selon eux, trois besoins sont à la base de la motivation : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Puis continuant en ce sens, Deci & Ryan proposent différents types de motivation autodéterminée.

1.2 – Types de motivation

Dans la *Théorie de l'auto-détermination*, Deci & Ryan (1985) distinguent deux types de motivation et créent une échelle évolutive de la motivation qui va de la motivation non-autodéterminée (extrinsèque) à la motivation autodéterminée (intrinsèque). La motivation non-autodéterminée correspond à l'influence extérieure ; et la motivation autodéterminée correspond à l'intérêt et au plaisir propre à l'apprenant qu'il trouve en faisant les activités.

Vianin rejoint les propos de Deci & Ryan. Selon lui lorsqu'un individu réalise une activité de façon volontaire et intéressé sans attente d'une récompense alors la source de motivation est intérieure. La découverte de quelque chose provoque la curiosité, l'intérêt et le plaisir, ce qui favorise l'envie d'en savoir plus et de s'engager pour poursuivre et approfondir cette découverte (2006 : 30). Selon leur théorie, Deci & Ryan (1985) ajoutent que la motivation serait alors provoquée par « *le besoin de se sentir compétent et autodéterminé* ». Tandis que lorsque l'individu réalise l'activité pour en « *retirer un avantage ou éviter un désagrément* » (Vianin, 2006 : 30), la source de motivation sera alors extérieure provenant de rétroactions positives (feedbacks) ou d'une récompense, ce qui peut l'écarter de l'objectif premier de l'activité qui est l'apprentissage.

Néanmoins nous pensons que ces deux types de motivation sont complémentaires même si la motivation intrinsèque joue un rôle primordial dans l'engagement et l'apprentissage. Deci & Ryan préconise de prendre en compte les différentes composantes de la motivation dans le but d'éviter un troisième état de motivation : l'amotivation. Dans cet état, « *l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.* »³⁰, ce qui est totalement en opposition avec les besoins de base pour susciter la motivation chez un individu.

³⁰ Battandier A. (2009). *Motivation intrinsèque et extrinsèque – Deci*. En ligne : <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>

À présent, nous allons essayer de percevoir comment motiver un public d'enfant, quelles sont les sources de motivation pour s'engager dans une activité.

2 – Motivation chez les apprenants enfants

2.1 – Les raisons de l'apprentissage d'une langue pour l'enfant

Barbeau décrit la motivation comme "*un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire*" (1997 : 9). Ici, un des facteurs importants à prendre en compte pour déclencher la motivation serait donc dépendant de l'apprenant lui-même, de l'image qu'il a de lui et de son environnement.

Dans la plupart des cas, un enfant n'a pas forcément choisi d'apprendre une langue étrangère. En effet, cela va dépendre du besoin qu'il en a dans son environnement direct et dans lequel il évolue au quotidien. Comme nous l'avons vu plus haut, concernant les stades de développement de l'enfant, jusqu'à l'âge de 6-7 ans, l'enfant pense encore de façon égocentrique dans son processus d'apprentissage et ne s'intéressera aux choses que si elles sont utiles et ont un intérêt pour lui. C'est un être en construction ancré dans l'immédiateté (ici et maintenant). D'ailleurs, Vanthier dit que « *l'intérêt spontané que l'on prête à chaque enfant pour l'apprentissage des langues est à relativiser* » (2009 : 24). En effet, cette volonté d'apprendre une langue résulterait plutôt du choix des parents, qui sont le repère clé dans l'environnement et la construction de l'enfant. C'est pourquoi l'un des facteurs essentiels de la motivation dans l'apprentissage chez l'enfant serait bien souvent le fait de satisfaire ses parents.

Figure clé dans son apprentissage, celle de l'enseignant que l'enfant cherche à satisfaire. En effet, souvent la relation avec l'enseignant prime sur l'intérêt pour la matière, et ainsi joue un rôle dans la motivation de l'enfant à apprendre. L'enseignant devra donc veiller à être très impliqué personnellement et rester accessible à l'enfant. Ajoutons de même, dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, l'enfant ne ressentira pas le besoin de la parler du fait qu'elle soit absente de son environnement habituel et qu'il parle une autre langue qui est commune avec ses camarades de classe. Ici, sa motivation à utiliser la langue nouvelle se fera dans le but de satisfaire son enseignant.

Selon O'Neil, plusieurs critères sont à prendre en compte pour comprendre la motivation d'un enfant dans l'apprentissage d'une langue : l'âge du début de l'apprentissage,

l'environnement linguistique et culturel, son attitude vis-à-vis de l'école, ses représentations et celles des gens qu'il estime sur la langue étrangère, la place de langue dans le système scolaire, la relation avec l'enseignant, la méthode d'enseignement, les objectifs, les intérêts, l'aptitude aux langues, Il apparaît donc qu'un nombre important de facteurs entre en jeu pour déclencher ou non la motivation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue. O'Neil précise le fait que la motivation peut diminuer au fil du cursus scolaire, ce qui pourrait s'expliquer tout simplement par le développement cognitif de l'enfant et l'évolution de ses attentes concernant la langue.

2.2 – Comment susciter la motivation chez les apprenants enfants ?

Afin de motiver l'enfant dans ce contexte, Vanthier préconise de mettre en place une situation propice : en proposant des thèmes qui l'intéressent ; en lui faisant découvrir le monde, ses langues et cultures ; en conjuguant le jeu à l'apprentissage des savoirs ; en proposant la réalisation de tâches ; en se renouvelant (tâches, matériel, ...) pour éviter l'aspect routinier ; en responsabilisant à travers des choix à faire ; en fixant des objectifs clairs et réalisables pour observer les progrès. Elle plaide pour une motivation qui se doit d'être intrinsèque et n'est pas favorable aux récompenses en classe de langue pour les raisons citées plus haut. Elle préfère mettre en avant les activités d'apprentissage « *avec le souci permanent d'aider les jeunes apprenants à repérer ce qu'ils sont en train d'apprendre* ». (2009 : 24)

Notons que concernant la découverte du monde, de ses langues et cultures, O'Neil pointe du doigt que l'enfant est le public parfait puisque « *les enfants perçoivent l'étranger comme différent, mais intéressant* » donc plus enclin à s'y intéresser, et de là, à s'engager dans l'apprentissage de la langue. Cela induira la prise de conscience et le respect de l'autre, le sortant un peu de son environnement habituel et des centres d'intérêts qu'il a. Continuant dans ce sens, O'Neil spécifie qu'une attitude positive de l'enseignant envers la langue et la culture étrangère est nécessaire pour la transmettre aux apprenants, notamment du fait de la figure de l'enseignant pour l'enfant. Elle ajoute que, s'agissant de la rencontre entre deux cultures, il est important que l'enseignant ait acquis une compétence interculturelle. Elle recommande donc : d'intégrer des éléments de la vie courante des enfants du pays cible (dessins, photos, emploi du temps, ...) ; d'utiliser des documents authentiques du pays cible ; d'organiser des correspondances et des séjours (1993 : 145). En somme, il s'agit d'offrir un espace classe simulant une immersion dans le pays dans la limite des possibilités ce qui motivera les jeunes enfants à entrer dans l'apprentissage de cette langue nouvelle.

C. Delannoy propose différentes sources à l'enseignant lui permettant de mieux comprendre ce qui suscite la motivation chez les apprenants enfants : le « *désir mimétique* » (être comme les adultes qu'on estime) ; le « *désir d'estime* » (être aimé par ceux qu'on aime) ; la « *recherche de sens* » (accéder aux savoirs pour répondre à ses interrogations) ; la « *satisfaction de liberté* » (acquisition de savoirs répond aux besoins de compétences et d'autonomie) ; la « *valorisation sociale* » (reconnaissance par ses pairs et utilité du savoir dans la vie courante) (2005 : 13). On se rend compte que, entre autres, l'affectif joue un rôle prépondérant dans la motivation de l'enfant. Selon elle, la motivation sera favorisée par des retours positifs sur les activités et le fait d'avoir des objectifs personnels, provoquant ainsi les deux types de motivation.

Il semble donc primordial dans l'apprentissage chez l'enfant que la principale motivation soit de type intrinsèque, et non plus majoritairement extrinsèque. Pour ce faire, l'enseignant devra veiller à donner du sens à des activités adaptées au niveau et qui seront en lien avec les centres d'intérêt des enfants pour susciter la curiosité et la motivation.

3 – Motivation et apprentissage d'une langue étrangère par le jeu

3.1 – Motivation intrinsèque

Notre hypothèse de départ suggérait que le choix de l'apprentissage de la langue émanerait des parents ce qui supposait une influence des parents sur la motivation des enfants à apprendre une langue ; et que donc la motivation des enfants était de nature extrinsèque. Or dans le domaine de l'enseignement, la motivation intrinsèque semble être une notion importante et fondamentale pour s'engager dans l'apprentissage une langue, comme le souligne Viau : « *La motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre* » (1994 : 6). En d'autres termes, Viau pense que si l'enfant a confiance en lui (estime de soi et se sentir capable - compétences) et trouve une utilité à l'activité alors il sera motivé à s'engager en tant qu'acteur de son apprentissage. La motivation autodéterminée va donc jouer un rôle primordial dans l'apprentissage en soi mais aussi dans l'engagement sur la durée de l'apprenant dans cet apprentissage.

Par ailleurs, Barbeau (1997) insiste sur le fait de mettre en place un environnement chaleureux de confiance et respect mutuel, mais aussi de valoriser les réussites et de garder une attitude positive pour que les apprenants aient confiance en eux. Un apprenant confiant se verra plus motivé à s'engager dans une activité. De plus, le degré de difficulté des activités doit être mesuré de sorte qu'elles ne soient ni trop difficiles au risque de désengager l'apprenant, ni trop simples au risque de l'ennuyer. Tout comme le fait que ces activités doivent avoir du sens pour l'apprenant puisque s'il la juge utile il sera d'autant plus motivé donc impliqué. Viau (1994) souligne aussi que la collaboration entre pairs (travail en équipe avec un objectif commun) et avec l'enseignant (choix de l'activité, de former les groupes, du matériel, ...) développerait le sens des responsabilités chez l'enfant et ainsi favoriserait l'autodétermination, ce qui serait donc facteur de motivation.

Afin de favoriser, le développement de la motivation intrinsèque dans le cadre de l'enseignement d'une langue chez l'enfant, il semble important de lui fournir un environnement propice. En effet, de bonnes conditions d'apprentissage peuvent influencer sa motivation et son attitude. Si la motivation est ce qui pousse un individu à agir, l'attitude est une disposition à agir de façon positive ou négative. D'ailleurs, pour O'Neil, motivation et attitude sont complémentaires dans le processus d'apprentissage : « *On peut, en effet, penser qu'une motivation personnelle positive est, le plus souvent, liée à une attitude favorable. Par ailleurs, le fait de motiver des élèves peut vraisemblablement avoir une influence sur leurs attitudes, et ce d'autant plus qu'il s'agit d'élèves jeunes – élèves dont on peut faire l'hypothèse que les attitudes ne sont pas encore fixées, mais sont en cours d'élaboration.* » (1993 : 141).

Le jeu, par son caractère ludique et éducatif, dans lequel on apprend, pourrait être source de motivation. Et le fait que le jeu soit une activité naturelle chez l'enfant favoriserait une attitude positive de leur part. Selon Sauvé (2007), la motivation crée « *des conditions favorables   l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur [...], le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes* ». Le jeu est ici clairement perçu comme un vecteur de motivation.

3.2 – Nouvelle perception de l'apprentissage

Selon C. Barthélémy-Ruiz (2006), le jeu favorise un changement de rapport entre enseignant et élève puisque « *l'utilisation de jeux ou supports ludiques dépend essentiellement de l'intérêt de l'enseignant et de son envie de se situer dans un autre rapport avec ses élèves.* ». En effet, souvent pendant la période de jeu l'enseignant se situe en retrait et observe les interactions, attitudes et comportements. De cette manière, il responsabilise aussi les jeunes apprenants quant à leur choix et décisions pendant le jeu. De même que, l'attitude de l'enseignant doit être positive envers la langue et la culture qu'il enseigne, mais elle doit aussi être celle d'une personne convaincue de sa méthode d'enseignement qui utilise le jeu comme processus d'apprentissage.

Barthélémy-Ruiz (2006) précise aussi que le jeu provoque un changement dans le rapport au savoir de l'apprenant puisque « *l'objectif des jeux est très souvent la vérification de connaissances car les enseignants trouvent alors facile de créer leurs propres jeux, ou la simplification d'un thème complexe, ou enfin, la recherche d'une autre façon d'aborder un sujet pour le rendre accessible aux élèves qui n'ont pas été sensibles à l'approche classique.* ». Ainsi le jeu permettrait à tout type d'apprenant d'avoir accès à l'apprentissage sous une forme moins traditionnelle et scolaire. En effet, le jeu rend l'apprenant acteur de son apprentissage et il se sent impliqué dans celui-ci. Ainsi, un élève récalcitrant à l'apprentissage peut trouver dans le jeu, grâce à l'engouement qu'il génère chez les enfants, un moyen de sortir de sa conception traditionnelle et négative de l'apprentissage pour découvrir l'envie d'apprendre.

Vianin (2006) abonde en ce sens puisque, outre défendre le fait que l'enseignant doit être motivé pour à son tour motiver ses apprenants, il pense que le jeu en classe a un double intérêt : des supports et activités (souvent sous forme de travail en groupe) qui motivent les élèves ; des objectifs clairs et atteignables que connaissent les apprenants et qui leur donnent la sensation de contrôler le processus d'apprentissage.

C'est pourquoi, l'enseignant doit veiller à mettre en place des jeux qui doivent être suffisamment simples pour permettre la réussite mais suffisamment compliqués pour qu'ils représentent un défi qui pousse à l'effort. Il doit aussi veiller à privilégier des situations authentiques, auxquelles ils pourront s'identifier et y voir un intérêt. Il faut que les activités soient diversifiées, pour éviter la monotonie et l'ennui, et que les thèmes proposés intéressent les jeunes. Et enfin s'assurer que chaque activité de classe sous forme de jeu ait des objectifs d'apprentissage précis.

En somme, le jeu est source de plaisir et peut susciter la curiosité nécessaire pour provoquer chez l'enfant la motivation d'apprendre une langue étrangère.

Nous supposons donc qu'une partie des participants au *campamento* que nous allions concevoir et animer, auraient une motivation extrinsèque au début dû à l'influence des parents pour y participer. Cette influence parentale venait peut-être elle-même des représentations des parents sur la langue française et sur le *campamento*. Il nous fallait donc vérifier si ces perceptions des parents pouvaient avoir entraîné des répercussions sur les représentations des enfants quant à la langue française, et sur leur motivation à participer au *campamento*. Puis il fallait trouver un moyen de stimuler leur curiosité et leur intérêt pour que se manifeste une motivation intrinsèque, et afin que l'apprentissage de la langue se fasse de leur propre volonté, et non plus poussé par les parents.

Partie III

–

Projet d'ingénierie : *Campamento de Verano*

Pour tenter de répondre à notre problématique de la motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du cadre scolaire et de l'impact du jeu sur celle-ci, nous allons d'abord exposer les objectifs généraux du *campamento*, puis nous allons formuler quelques réflexions autour de notre problématique. Ensuite, nous aborderons la méthodologie du recueil de données ainsi que la conception des activités sur une semaine en particulier. Enfin, nous analyserons le recueil de données et les observations faites pendant l'animation de cette semaine du *campamento*, pour finalement faire un bilan.

Chapitre 6 – Objectifs et réflexions

Rappelons simplement que le *campamento* d'été de l'Alliance française de Málaga a eu lieu pendant quatre semaines au mois de juillet. Les inscriptions étaient ouvertes aux enfants de 5 à 10 ans, peu importe leur niveau de langue.

1 – Objectifs généraux et opérationnels

Avant toute chose, nous avons voulu comprendre les raisons pour lesquelles l'AF Málaga mettait en place un *campamento* dédié aux enfants pendant la période estivale. Comme nous l'avons vu dans la première partie, l'AF Málaga se donnait pour finalité de développer les cours de FLE pour enfants. Pour ce faire, entre autres choses, il a été décidé d'utiliser le *campamento* comme « vitrine » promouvant les cours de FLE pour enfants de l'AF. Nous avons donc cherché les objectifs généraux que devait remplir le *campamento* pour atteindre ce but. Puis pour répondre à ces objectifs généraux, nous en avons déduit des objectifs opérationnels à mettre en place.

Le premier objectif était celui de promouvoir le *campamento* auprès du public. Afin de remplir ce premier objectif, nous avons fait plusieurs réunions avec la responsable pédagogique et le directeur de l'AF pour cibler certains critères (public, lieux, raisons d'inscriptions, statut social, ...) afin de mettre en place une campagne publicitaire efficace. Nous avons essayé de tracer un portrait-robot du public cible afin d'imaginer leurs attentes, leurs besoins, leur motivation, leurs contraintes, les lieux fréquentés, leur pouvoir d'achat, et tout autre élément permettant de les identifier (Annexe 2). Ce portrait-robot a permis tout d'abord de dresser un profil des parents susceptibles d'être intéressés par le *campamento* pour leurs enfants, et aussi de déterminer comment et où allions-nous communiquer sur le *campamento*. Nous avons donc participé en répondant à une enquête faite par la direction et le service Marketing qui à leur tour, ont créé une campagne publicitaire (Annexe 3) sur

différents supports (affiche, réseaux sociaux, ...). De plus, l'AF Málaga disposant d'un site internet, un lien a été créé spécialement pour le *campamento* redirigeant vers les informations pratiques (organisation, exemple d'activités ou de sorties, tarif, inscriptions, ...). L'idée d'insérer des liens sur cette page vers d'autres domaines du FLE dédiés aux enfants a été proposée de sorte à montrer aux parents que l'apprentissage peut se poursuivre tout au long de l'année à l'AF via un choix de cours assez large (FLE pour enfants, Français Langue Maternelle, FLE précoce, FLE de scolarisation).

Le deuxième objectif était de favoriser l'initiation au FLE auprès des enfants. Afin de répondre à cet objectif, il nous semblait important de connaître les motivations du public à apprendre le FLE pour s'adapter dans la manière d'aborder l'apprentissage de la langue. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs avec les enfants puisqu'il s'agissait d'enfant parfois très jeunes (4 ans) ; et pour avoir une idée plus précise des motivations des enfants, nous avons mené une enquête pour les parents car nous avons pensé que, dans la majorité des cas, l'initiative de l'inscription émanait des parents. En effet, peu d'enfants sont enclin à débiter ou continuer (pour certains) l'apprentissage d'une langue alors que tous leurs petits compagnons partent découvrir de nouveaux horizons en cette période estivale. De même que les conditions du *campamento* engendraient une hétérogénéité forte dans un même groupe tant au niveau de l'âge des participants que de leur niveau en langue française, c'est pourquoi il paraissait convenable de connaître le programme des différents niveaux du FLE pour enfants afin de s'adapter au mieux à ces contraintes. S'agissant d'enfants, nous nous doutions qu'ils allaient avoir besoin de se dépenser physiquement, de bouger, raison pour laquelle il nous semblait primordial de varier les supports et de mettre en place des activités ludiques axées sur la pratique de l'oral afin de permettre dans le même temps une meilleure exposition à la langue et à la culture française.

Le troisième objectif était celui d'assurer l'organisation du *campamento*. Lors des réunions, le nombre de participants maximum a été discuté avec l'équipe directive et la responsable pédagogique, tout comme le budget alloué pour les 4 semaines qui a été fixé par la direction pour l'achat de matériel, les visites et les transports. Par ailleurs, il a fallu être vigilant lors de la validation des inscriptions. Par exemple, cette année deux inscriptions d'enfants ne respectant pas le critère de l'âge ont été effectuées. Nous avons aussi répondu aux questions ou demandes d'informations complémentaires sur le *campamento*. Enfin, nous devions identifier les thématiques à proposer, trouver des visites culturelles en relation avec les thématiques et aussi proposer des activités en lien ; puis faire un planning des visites et des activités.

Le quatrième objectif était de concevoir des activités pédagogiques ludiques et d'animer le *campamento*. Pour cela, il fallait tout d'abord maîtriser les contraintes contextuelles et pédagogiques. Le *campamento* avait lieu en période estivale dans le sud de l'Espagne, donc la chaleur était un facteur non négligeable à prendre en compte pour les activités en extérieur. Les salles de l'AF étaient assez spacieuses pour des groupes allant jusqu'à 12 personnes mais l'étaient-elles pour un groupe d'enfants dont le nombre pouvait aller jusqu'à 20 participants. C'est pourquoi nous disposions de la salle d'exposition plus vaste que les salles de classe au cas où le cas se présentait. Il fallait par ailleurs penser à des activités pouvant répondre aux attentes de chacun et faisables par tous les participants : ni trop infantilisées ni trop compliquées, et sur des thèmes pouvant les intéresser comme indiqué dans la partie théorique. Pour cela, il était nécessaire d'identifier des supports et le type d'activités que l'on allait proposer, des activités ludiques et adaptées à l'âge et au niveau de langue. Afin d'optimiser au mieux la conception d'activités pertinentes, nous avons proposé de faire une réunion pour mutualiser les activités pour enfants que nous avions déjà, ou bien de discuter afin de réfléchir à d'autres activités ou projet. Nous avons proposé de nous réunir avec l'antenne de Nerja qui se dirige davantage à un public enfant et qui proposait aussi un *campamento*. Cependant par manque de temps (cours, examens, déplacements) nous n'avons pu finaliser cette idée. Nous avons donc décidé, pour continuer malgré tout en ce sens, de créer un dossier sur l'espace partagé de l'AF pour optimiser la mutualisation des données, notamment les activités, concernant le *campamento*. De même, qu'il aurait pu être intéressant de tester certaines activités auprès des enfants qui suivaient des cours à l'AF afin de voir leurs répercussions, et voir surtout si elles provoquaient un engouement de la part des enfants pour s'impliquer dans celles-ci. Malheureusement cela n'a pas pu être le cas puisque les cours de l'AF se terminaient au mois de mai et la préparation des activités n'a commencé que tardivement (juin) à cause de la période d'examens notamment (mai/juin).

Le cinquième objectif était de créer un lien avec les parents pendant le *campamento*. Nous avons donc proposé la mise en place d'un canal de communication avec les parents comme un groupe sur Whatsapp pour maintenir un lien tout au long de la journée (photos, informations, rappels, ...). Pour respecter les données de chacun, nous avons finalement opté pour une liste de diffusion. Ce lien permettait de rassurer certains parents mais aussi de montrer les diverses activités proposées et les réactions qu'elles provoquaient chez leurs chérubins. De même que pour rendre compte des activités et du travail effectué, mais aussi pour qu'ils en gardent une trace, nous avons fabriqué des pochettes dans lesquelles nous

mettions toutes les productions des enfants. De même qu'il nous a semblé pertinent de communiquer sur les réseaux sociaux pour offrir une visibilité aux activités réalisées pendant le *campamento* auprès de tous (pas seulement les parents des participants). Dans le même sens, nous espérons que les parents soient sensibles aussi à l'implication du personnel enseignant/encadrant et des résultats obtenus à la fin de chaque semaine pour les inciter à parler autour d'eux (bouche à oreille) du *campamento*, de l'AF et éventuellement des offres pour le public enfant.

Maintenant que les objectifs sont éclaircis, et que nous avons réfléchi à quelques pistes pour y répondre, nous allons présenter quelques réflexions et hypothèses concernant notre problématique avant le début du *campamento*, en nous appuyant sur les apports théoriques.

2 – Quelques réflexions autour de la problématique

Rappelons que notre problématique traite de la motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du cadre scolaire et de l'impact du jeu sur celle-ci. Cette problématique prend aussi en compte l'objectif que s'est fixé l'AF à travers ce *campamento*, à savoir s'en servir comme « vitrine » pour attirer de nouveaux apprenants dans les cours pour enfants qu'elle propose. À la lecture des apports théoriques, notre réflexion première a pu évoluer.

Comme nous venons de le voir, les enfants constituent un public avec ses propres spécificités. En effet, c'est un être en construction et donc en apprentissage constant, notamment au niveau langagier, grâce à son environnement, à ses expériences et aux personnes qui l'entourent : il observe, il écoute, il imite. Pour se développer, l'enfant a besoin d'être actif ce qui va participer à stimuler ses sens et contribuer au processus d'apprentissage. Ce processus se fait de façon naturelle dans sa langue maternelle puisque l'enfant sent l'utilité de développer cette compétence communicative qui lui permettra de faire des choses qu'il aime, qui l'intéresse, et aussi de créer un lien social avec les autres. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme c'est le cas du *campamento*, il fallait donc que l'enfant perçoive cette langue comme utile, qui pouvait lui servir dans sa vie de tous les jours selon l'usage qu'il en faisait.

Nous avons découvert les participants le premier jour du *campamento*, donc en amont nous ne savions pas grand-chose d'eux, hormis leurs prénoms et leurs âges. Le *campamento*

a eu lieu en période de vacances estivales pour les enfants ce qui supposait une coupure avec le système scolaire et un période de détente dédiée aux loisirs, aux voyages, et où l'enfant est un peu plus libre de faire ce qu'il veut. C'est pourquoi, nous avons pensé que la notion d'apprentissage d'une langue étrangère en cette période pouvait être davantage source d'amotivation pour l'enfant. Par ailleurs, un camp d'été classique pour enfants, et il en existe de nombreux en Espagne, ne propose que des activités ludiques et c'est cela qui intéresse les enfants pendant les vacances. Il fallait donc dissimuler l'apprentissage grâce au type d'activité que l'on allait proposer, sur des thèmes qui les intéresseraient et qui feraient sens pour leur vie de tous les jours. Un des intérêts communs à tous les enfants est celui du jeu. Comme nous l'avons vu précédemment, le jeu est une activité naturelle chez les enfants et il n'est d'ailleurs pas rare de les voir tout transformer en jeu puisqu'il est source de plaisir et synonyme d'amusement. De plus, comme le souligne Cuq (2003), le jeu est un vecteur d'apprentissage donc elle serait l'activité idéale pour d'une part capter leur attention et provoquer un intérêt, celui de s'amuser et prendre du plaisir, et d'autre part leur faire apprendre. Soulignons que si le jeu est une activité d'apprentissage, elle diffère des activités scolaires traditionnelles et peuvent donc être source de motivation pour adhérer à un processus d'apprentissage. Ainsi, en plus d'être motivé, les enfants allaient peut-être avoir une autre image de l'apprentissage du FLE.

Cependant, comme souligné dans la partie théorique, chaque enfant est différent et il faut prendre en compte sa personnalité. Certains seraient donc plus introvertis et timides que d'autres. Et chaque enfant a aussi des besoins différents donc tous les enfants ressent-ils le besoin d'apprendre une langue étrangère ? Cela devrait dépendre de l'environnement dans lequel il vit, s'il est en contact avec cette langue et de quelle manière, et de ses représentations sur la langue. C'est alors qu'entrerait en jeu la notion de motivation : quelle était leur motivation à apprendre une langue étrangère ? S'ils n'avaient pas tous les mêmes motivations, il fallait donc proposer des activités qui pouvaient susciter l'intérêt de tout ce public, ce qui confortait l'idée du jeu. Dans cette même perspective de différence, certains enfants étaient peut-être déjà, ou non, en contact avec la langue. Cela pouvait être un premier facteur influant sur la motivation des enfants puisque si certains enfants étaient déjà en contact avec la langue, ils allaient peut-être un intérêt à adhérer aux activités dans le but d'apprendre de nouvelles choses dans cette langue, donc ils avaient peut-être déjà une motivation intrinsèque. Alors que ceux dont ce n'étaient pas le cas, qui n'avaient pas ou quasiment pas de contact avec le français, leur motivation était peut-être à susciter, voire à modifier si elle était de nature extrinsèque. Une approche en douceur allait donc peut-être

être plus judicieuse pour ne pas perdre l'attention de certains au début du *campamento*. De plus, nous voulions tenter de recréer un environnement totalement francophone (dans la limite du possible) dans lequel les interactions, nous l'espérions, allaient se faire en français. Le cadre du *campamento*, moins formel qu'une salle de classe, devait offrir aux enfants une autre perception du français et de l'apprentissage de celui-ci, qui se faisait peut-être habituellement à l'école ou avec un parent francophone par exemple.

Nous avons aussi vu que l'apprentissage doit être axé sur l'oral, prendre en compte les centres d'intérêts des enfants mais aussi les connaissances déjà acquises en langue maternelle. Ajoutons à cela un autre facteur qui est que l'enfant a besoin d'être actif, d'être en mouvement, ce qui participe à stimuler ses sens donc son apprentissage. Comme le préconise le CECRL, l'approche actionnelle se centre sur la réalisation d'un projet final clair, précis et connu de tous, où l'apprenant est acteur de son apprentissage en accomplissant toute une série de tâches l'amenant au dit projet, et tout en utilisant bien sûr la langue étrangère (interactions, collaboration, ...). Cette approche favoriserait aussi la motivation et donc l'implication des enfants.

C'est pourquoi, dans le cadre du *campamento*, nous avons voulu mettre en place des activités ludiques sur des thèmes censés les intéresser afin de susciter leur intérêt, et donc de leur offrir une autre approche de l'apprentissage d'une langue étrangère qui se ferait par le jeu. Nous pensions que cela permettrait d'observer si le jeu était un facteur suffisamment motivant pour favoriser l'apprentissage d'une langue dans un contexte différent de celui dont ils avaient l'habitude. Bien entendu, il ne fallait pas non plus perdre de vue que le *campamento* devait représenter la « vitrine » des cours pour enfants de l'AF Málaga.

Nous avons fait l'hypothèse que grâce aux activités ludiques proposées, les enfants allaient peut-être trouver la motivation nécessaire pour s'impliquer dans l'apprentissage de la langue. Nous souhaitions avant tout que cette motivation soit intrinsèque et nous pensions que l'approche actionnelle s'y prêtait parfaitement puisque les enfants allaient participer à différentes activités dont ils connaîtraient l'objectif, le but à atteindre. Nous pensions également que la nature des activités proposées opèrerait éventuellement un changement de perspective quant à l'apprentissage du FLE chez ces enfants, mais aussi qu'ils verraient peut-être l'AF comme un lieu où l'on apprend en prenant du plaisir, ce qui les engagerait peut-être, et nous l'espérions, à poursuivre leur apprentissage du FLE dans les locaux de l'AF le reste de l'année.

Pour mener cette expérience, nous avons choisi de suivre une méthode d'observation participante en menant une recherche qualitative de recherche-action sur le terrain de stage, associant action et réflexion dont le but était de favoriser la pratique du jeu pour motiver un public d'enfants à l'apprentissage de la langue française dans le contexte du *campamento*.

Ces premières réflexions et hypothèses nous ont menés à nous poser la question du type de recueil que nous souhaitons mettre en place ainsi que celle de la conception des activités.

Chapitre 7 – Méthodologie et conception

1 – Méthodologie du recueil de données

Nous n'avons pas pu réaliser de recueil de données en amont de la conception du *campamento* puisque nous découvrons les participants le premier jour. Cependant, nous avons tout de même réalisé des entretiens ou questionnaires auprès des enfants et des parents au début de chaque semaine. En effet, l'inscription se faisait à la semaine et les participants avaient le choix de rester une ou plusieurs semaines, donc chaque semaine nous avions de nouveaux participants et d'autres qui partaient.

Afin d'avoir une représentation non exhaustive de l'expérience, et de pouvoir se pencher plus en détail dans les observations des comportements, attitudes et interactions des enfants, nous avons décidé de nous focaliser sur la première semaine. Même si nous évoquerons très brièvement les autres semaines pour appuyer les analyses du recueil de données.

1.1 – Recueil de données des enfants

Avant de débiter la semaine, il nous a semblé important d'en savoir plus sur les enfants et leur rapport avec la langue française. Le but était de connaître leur motivation à participer au *campamento* pour essayer de déterminer le type de motivation qui les animait au début, puisque nous pensions qu'à ce stade les enfants allaient avoir une motivation extrinsèque due à l'influence parentale. Nous voulions aussi savoir le lien qu'ils entretenaient avec la langue française pour essayer de connaître leurs représentations sur celle-ci ; et qui pouvait aider à déterminer leur type de motivation. Pour cela, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs (Annexe 4) puisque ce format paraissait plus adapté à des enfants. En effet, il s'agit d'une méthode plus souple qui nous a permis de nous adapter à chaque individu. Ainsi nous espérions que les enfants se sentent suffisamment à l'aise pour pouvoir répondre aux questions et peut-être les développer un peu. Quand ce n'était pas le cas, ce type d'entretien nous a offert la possibilité d'essayer d'approfondir les réponses. Nous avons préparé une feuille avec les différentes questions pour chaque entretien semi-directif individuel. Le lundi, pendant l'heure d'accueil nous en profitons pour prendre un à un les enfants dans une salle à part afin de mener ce court entretien. Comme nous le verrons ensuite, les réponses apportées étaient plutôt brèves et malgré nos interventions pour essayer d'étoffer ces réponses, les enfants n'exprimaient pas leurs avis facilement, peut-être

par manque de confiance puisque l'intervieweur leur était encore inconnu. Sur les quatre semaines du *campamento*, nous avons mené 19 entretiens.

1.2 – Recueil de données des parents

Il nous a semblé tout aussi important de mener une enquête auprès des parents dans le but de connaître les raisons de l'inscription et les attentes qu'ils avaient concernant le *campamento*, mais aussi le lien qu'ils entretenaient avec le français. Cela nous permettait peut-être de faire un lien avec les motivations des enfants, et de voir dans quelle mesure les parents avaient eu une influence sur celles-ci. En effet, une de nos hypothèses était que la décision de l'inscription au *campamento* émanait des parents, ce qui supposait qu'ils avaient une attente particulière pour choisir notre *campamento* plutôt qu'un autre. De même nous pensions, qu'en amont du *campamento*, les parents allaient parler, expliquer, présenter à leurs enfants le *campamento* de l'AF donc les enfants allaient plus ou moins être conscients du type de *campamento* auquel ils allaient participer. Afin de recueillir ces données, nous avons décidé de distribuer aux parents une petite enquête le lundi matin (Annexe 5). Ce format aussi permettait un peu plus de souplesse car tous les parents n'avaient pas forcément le temps de rester à l'AF le matin pour remplir l'enquête, ils pouvaient donc l'emporter et y répondre tranquillement avant de la rendre dans le courant de la semaine. L'enquête se composait de cinq questions précédées d'un court texte expliquant les raisons de l'enquête. Ils étaient plutôt réceptifs et s'engageaient tous à la remplir mais nous n'avons pas eu le retour de tous les parents (12 enquêtes reçues sur 19 enquêtes distribuées).

1.3 – Observations pendant le campamento

Pour pouvoir illustrer les réponses à notre problématique, nous avons observé les enfants pendant toute la durée du *campamento*. La méthode retenue de recherche-action nous a permis d'effectuer des observations, à la manière d'un ethnographe, pour essayer de comprendre les comportements, attitudes, actions des enfants vis-à-vis de l'apprentissage de la langue pendant le *campamento*. Cette méthode nous a permis d'agir et de modifier les dispositifs du *campamento*, pour ensuite pouvoir directement en mesurer les effets sur le public enfant.

Cela n'a pas été facile car il fallait être à la fois animateur et observateur. La prise de note a donc été rendue très limitée voire impossible puisque les enfants demandaient une attention à chaque instant et nous les accompagnions et les aidions dans toutes les activités. Nous ne pouvions pratiquement compter que sur notre mémoire, la prise de note se faisant

après le *campamento*. Néanmoins, nous avons pu observer différents points pendant les activités : les interactions (quelle langue était parlée ? avec qui ? pour quoi ?) ; les réactions aux différentes étapes de l'activité ; les activités qui suscitaient le plus d'intérêt ; leurs attitudes face à la langue française ; l'apprentissage des savoirs, et les stratégies d'apprentissage qu'ils avaient mis en place. Nous avons pensé que ces observations pouvaient permettre de faire un premier constat de l'impact du jeu sur la motivation des enfants dans l'apprentissage du FLE en dehors du cadre scolaire. Et nous savions qu'avec la méthode utilisée, par son caractère flexible, nous pouvions agir directement sur les dispositifs mis en place si nécessaire, comme cela a été le cas pour les activités dites papier comme nous le verrons plus bas.

2 – Conception des activités

Pour les parties suivantes, nous avons décidé de nous baser uniquement sur un échantillon du *campamento*. Nous avons choisi la semaine 1 sur le thème de la cuisine, comme précédemment expliqué, et plus particulièrement la séquence dédiée à la recette des crêpes.

2.1 – Objectifs pédagogiques de l'Alliance Française pour le campamento

Avant de commencer la conception des activités du *campamento*, nous avons interrogé la responsable pédagogique pour connaître quels étaient exactement les objectifs pédagogiques que se fixaient l'AF. Lors de cet entretien oral et informel, elle nous a répondu qu'il n'y avait pas d'objectifs clairement établis comme c'est le cas dans les cours dispensés à l'AF. En effet, pour eux, ce qui importait avant tout était que les enfants s'amuse et prennent du plaisir dans les différentes activités proposées, et bien sûr qu'ils aient un contact permanent avec la langue française. En termes linguistiques, ils souhaitaient simplement que les enfants acquièrent un peu de lexique ou qu'ils repartent avec quelques notions apprises en français. Nous étions donc assez libres quant aux objectifs pédagogiques. Cependant, nous devons veiller à avoir des objectifs identifiables par les enfants, et proposer des thèmes hebdomadaires qui allaient susciter suffisamment la curiosité et l'intérêt des enfants.

Pour mettre en place le *campamento*, l'AF a mis à notre disposition 3 salles de classe, le matériel déjà disponible pour les cours enfants et ce qu'il restait des années précédentes, ainsi qu'un budget total de 560€ pour les quatre semaines servant à l'achat de matériel, au paiement des sorties et des déplacements.

2.2 – Conception des activités : semaine 1

Nous avons pensé que dans le processus de conception, il était important d'avoir des modèles sur lesquels nous appuyer. C'est pourquoi nous avons consulté ce qui se faisait en matière d'activités ludiques sur internet, mais nous avons aussi discuté avec la responsable pédagogique qui nous a fait part de son expérience et nous avons consulté sur l'espace partagé ce qui avait déjà été fait lors de précédents *campamento*.

2.2.1 L'environnement

Cette phase de recherches et discussions, nous a permis d'observer l'instauration de rituels et de repères. Vanthier (2009) souligne d'ailleurs l'importance de les mettre en place pour créer un environnement chaleureux où les enfants se sentiraient en confiance. Nous avons donc attribué à chaque salle une fonction (salle pour les activités, salle pour l'accueil, salle pour le goûter et les activités physiques) permettant aux enfants d'avoir des repères dans les locaux et qu'ils sachent où aller selon les moments de la journée. De même que chaque lundi nous proposons un brise-glace pour que les enfants se connaissent et créent un premier lien entre eux. Nous pensions que cela allait contribuer à les mettre en confiance dans un environnement inconnu. Comme le souligne Barbeau (1997), un enfant en confiance s'engagera plus facilement dans les activités proposées.

Un autre moment favorable pour mettre en confiance les enfants était celui de l'accueil. En effet, si nous avons accueilli les enfants à partir de 9h, le *campamento* ne commençait qu'à 10h. C'était un moment libre pour les enfants où nous leur avons proposé différentes activités ludiques comme des jeux de société (Qui est-ce ? Bingo, memory, dominos) et des coloriages, ce que De Grandmont (1999) appelle des jeux ludiques puisqu'ils sont sans contraintes et source de plaisir. Nous avons pensé aussi à personnaliser l'arrivée des enfants en français en utilisant aussi le para verbal (intonation et rythme de la voix) et le non verbal, par exemple faire un signe de la main accompagnant le bonjour, lever le pouce pour savoir si ça va ; et peut-être à faire usage, dans une certaine limite, de la langue maternelle des enfants pour qu'ils se sentent à l'aise et rassurés, favorisant ainsi une approche en douceur de la langue française comme le recommande Gangolli (2017). Les enfants pouvaient commencer à interagir entre eux et avec les animateurs grâce aux jeux et aux discussions informelles. C'était aussi un moment pour en savoir plus sur eux.

2.2.2 – *Thème et projet final*

Une fois les questions de l'environnement résolues, il nous restait plus qu'à concevoir les activités de la semaine. Et cela commençait par le choix du thème et du projet ludique de la semaine. En effet, suivant les préconisations de Vanthier (2009) sur l'importance d'un thème pour susciter la curiosité et l'intérêt des enfants, nous avons choisi celui de la cuisine. Nous avons pensé qu'il s'agissait d'un thème où l'enfant pouvait convoquer ses sens et manipuler des ustensiles et des aliments. Ce qui, selon Briquet-Duhazé (2020) citant Piaget, rendrait les enfants actifs et donnerait du sens à leurs actions contribuant à leur implication dans l'activité et peut-être à provoquer une motivation intrinsèque dans l'apprentissage du FLE grâce au plaisir qu'ils ressentiraient à faire ces activités.

Concrètement, le thème invitait à cuisiner, c'est pourquoi nous avons décidé de réaliser une recette de cuisine. Mais, afin d'ajouter une touche d'originalité, nous avons voulu que le projet final consiste en une vidéo où les enfants présenteraient la recette tout en la faisant, à la manière d'une émission culinaire. Nous pensions qu'il s'agissait d'un projet motivant pour les enfants car c'était une activité qu'ils n'avaient pas forcément l'habitude de faire chez eux et qui les plaçait dans une situation de « faire comme si ». Ce jeu, que De Grandmont appelle « jeu pédagogique » ou « jeu symbolique » selon Piaget, place l'enfant dans une situation de la vie courante et dans laquelle il rejoue la réalité, lui permettant ainsi de l'assimiler. Cela participerait peut-être aussi à le motiver de façon intrinsèque à s'impliquer dans les activités et dans le processus d'apprentissage de la langue grâce au lien fait avec une situation réelle et définie, correspondant à ses besoins et ses intérêts.

Par ailleurs, ce projet s'inscrivait dans une approche actionnelle, qui est préconisée par le CECRL, en liant action et apprentissage et rendant les enfants acteurs de leur apprentissage. De plus, il remplissait les critères suscitant la motivation définis par Delannoy (2005) : le « *désir mimétique* », faire une recette de cuisine comme les adultes à la télévision ; la « *recherche de sens* » et la « *satisfaction de liberté* » grâce aux savoirs qu'ils allaient acquérir au fil des activités et qui allaient répondre à leurs besoins de compétence et d'autonomie (outil linguistique, prises de décisions, ...) ; la « *valorisation sociale* » grâce aux interactions avec les autres enfants et les animateurs.

2.2.3 - *Objectifs*

Une fois le projet final défini, nous nous sommes fixés des objectifs pédagogiques pour mener à bien notre séquence sur les crêpes. Nous avons défini des savoir-faire et des

contenus lexicaux simples en prenant en compte l'hétérogénéité (âge et niveau de langue) du groupe :

❖ Savoir-faire :

- ✓ Comprendre les instructions d'une recette de cuisine
- ✓ Suivre les instructions d'une recette de cuisine
- ✓ Parler et interagir sur un thème familial (alimentation)
- ✓ Lire les instructions d'une recette de cuisine à haute voix

❖ Objectifs linguistiques :

- ✓ Lexique des ingrédients de la recette des crêpes
- ✓ Lexique des ustensiles de la recette des crêpes
- ✓ Quelques verbes d'action

Les objectifs pédagogiques correspondaient aux besoins langagiers des apprenants pour la réalisation de ce projet. Nous souhaitons que les enfants développent une attitude positive vis-à-vis du français, notamment grâce aux interactions et en les encourageant à interagir en français.

2.2.4 Conception des activités

Lors de la conception, nous avons décidé de mettre en place trois types d'activités ludiques que nous appellerons les jeux papiers, les jeux manuels et les jeux de rôles. En effet, Silva (2008) insiste sur le fait que les jeux remplissent toutes les conditions de l'approche actionnelle en permettant de travailler les différentes compétences langagières, les stratégies d'apprentissage, la médiation entre pairs, l'interaction, la coopération, contribuant ainsi à rendre les apprenants autonomes et acteurs de leur apprentissage. De plus, ce type d'activités changent des activités traditionnelles scolaires leur offrant une autre perception de l'apprentissage de la langue. Soulignons aussi le fait que le *campamento* disposait d'un nombre d'heures consécutives suffisantes pour se dédier au projet sans interruption, dans le sens où il n'était pas limité à une heure dans la journée comme peut l'être un cours de langue à l'école.

Tout d'abord les jeux papiers ont été les activités choisies pour apporter le matériel linguistique nécessaire à la réalisation du projet final. Ils prenaient la forme d'une fiche proposant différentes activités orientées sur le lexique et les instructions de la recette. Les activités consistaient à relier une image à un mot (Annexe 6), à faire un mots-croisés (Annexe

7), à trouver des intrus (Annexe 8), à remettre dans l'ordre (Annexe 9), à compléter une liste ou un texte à trous (Annexe 10). Nous pensions que certaines de ces activités étaient proches des activités que l'on peut retrouver dans le système scolaire. Cependant nous pensions aussi que la façon de présenter le jeu (verbalement et esthétiquement) jouait un rôle dans la réception de celui-ci chez l'enfant. En effet, comme le fait l'enfant, nous pensions pouvoir transformer ces activités en jeu : en lançant une compétition, en faisant des mimes, et d'autres jeux pour ajouter un aspect ludique et stimuler leur motivation. On pourrait peut-être parler de jeux éducatifs, selon la catégorisation des jeux de De Grandmont (1999) puisqu'ils permettaient de développer de nouvelles connaissances. En outre, nous pensions que ce type d'activités allaient favoriser la médiation entre pairs et les interactions, grâce aux modalités de travail. En effet, ces activités nécessitaient le recours à l'écriture que tous maîtrisaient à des niveaux différents. Donc nous comptons sur la formation de binômes d'âges différents afin de développer l'entraide notamment auprès des plus jeunes, et afin de créer un contact social entre tous les enfants grâce aux interactions qu'impliquait cette forme de modalités de travail.

Ensuite, nous avons aussi préparés des jeux manuels. Il s'agissait d'activités où les enfants allaient fabriquer une toque et un tablier. Comme vu dans les apports théoriques, les enfants ont besoin d'être en mouvement, de bouger, manipuler, fabriquer, etc. En réalisant ces activités manuelles ils s'expriment et donnent un sens à leur monde via le processus de création. Cela allait ainsi permettre de se familiariser avec le lexique utilisé tout au long de la semaine et d'apprendre les mots pour désigner le matériel (colle, ciseaux, feutre, crayon, tissu, papier, ...) mais aussi les actions faites (coller, découper, couper, retourner, dessiner, ...). Ce type de jeu contribuerait donc aussi à l'apprentissage de la langue et ferait donc partie des jeux éducatifs puisque le côté amusant occulterait la partie éducative de la tâche, et motiverait les enfants à s'impliquer dans l'activité.

Enfin, nous avons essayé d'imaginer des jeux de rôles, jeux que De Grandmont (1999) qualifie de jeux pédagogiques, c'est-à-dire un jeu qui permet de réemployer ou vérifier les connaissances selon le point de vue. En effet, l'un des critères du jeu est le second degré selon Brougère (2005), ce que Caillois (1958) appelle l'activité « fictive » autrement dit le faire comme-ci. Le faire semblant est une activité que les enfants aiment pratiquer. C'est ce que Delannoy (2005) qualifie de « *désir mimétique* », faire comme les adultes, et qui selon elle, suscite la motivation chez les enfants. Pour cela, nous allons proposer aux enfants de prendre la place de l'adulte en les mettant dans la peau d'un présentateur lors de la réalisation du projet final. Nous allons faire une vidéo collaborative dans laquelle les

enfants réaliseraient les étapes de la recette en donnant oralement les instructions à suivre. Nous avons aussi préparé un autre jeu pédagogique qui est celui du sac magique : en manipulant des objets à l'aveugle ils devaient deviner de quoi il s'agissait ce qui allait mettre une fois de plus leurs sens à contribution. Cela favoriserait le réemploi, et fortifierait l'acquisition.

2.2.5 - Bref aperçu des activités proposées le reste de la semaine

Nous avons proposé d'autres activités ludiques durant le reste de la semaine. Nous avons fait des activités papiers sur le même modèle que celles déjà exposées (relier, cocher, associer) dont l'objectif était d'acquérir le lexique des fruits et légumes et quelques aliments. Nous avons aussi mis en place des activités manuelles comme créer des visages à la manière d'Arcimboldo pour travailler le lexique des fruits et légumes, et les saisons ; ainsi que la fabrication d'une langue pour le lexique des saveurs. Et nous avons également réalisé un jeu pour tester les saveurs et deviner les aliments. Nous avons effectué une sortie au marché pour acheter des fruits puisque le projet était de faire des smoothies ; et une visite au musée russe car y étaient présentées des natures mortes ou d'autres œuvres de scènes de la vie courante pouvant être liées au thème mais l'objectif a dû être modifié au dernier moment, à cause d'événements politiques, et n'avait plus rapport avec le thème de la semaine.

2.2.6 – Modalités de travail

Concernant les modalités de travail, dans le but de favoriser l'oral (interactions, négociation, médiation) nous souhaitons privilégier le travail en binômes et en groupe. Cette approche communicative, nous l'espérons, favoriserait les échanges entre pairs en langue cible. De plus, nous espérons que naturellement les enfants multiplient les échanges et contacts avec tous les enfants du *campamento* peu importe la différence d'âge. De même que nous voulions développer l'entraide pour aider les plus petits, et renforcer l'esprit de groupe puisque le succès du projet final de la vidéo n'était possible que grâce à la collaboration entre tous les enfants et donc une bonne cohésion de groupe. Silva (2008) pense d'ailleurs que cette modalité permet de favoriser la coopération et l'autonomie. Par ailleurs, les prises de décisions conjointes permettraient aux enfants, outre le fait d'instaurer un climat de respect mutuel, de se responsabiliser et donc de s'impliquer à la fois dans les activités et dans leur apprentissage. Comme le souligne Deci & Ryan (1985), les bases de la motivation viennent d'un besoin d'autonomie et aussi d'appartenance sociale, ce que permettaient ces modalités.

2.2.7 – Lien avec les parents

Afin de répondre à l'un des objectifs qui était de maintenir un lien avec les parents, nous avons pensé à créer un groupe WhatsApp. Cependant, par souci de garder confidentiel les données de parents, de même que nous ne voulions pas trop déranger les parents par un trop plein d'informations de notre part qui peut-être ne correspondaient pas à leur enfant, ou bien pour qu'ils ne soient pas inondés de commentaires des autres parents, nous avons renoncé à former un groupe. Toutefois nous avons créé une liste de diffusion sur WhatsApp, ainsi les informations arrivaient de façon individuelle aux parents sans occasionner de gêne. Ce lien servirait aussi aux parents pour nous informer (ou non) d'éventuels retards ou absences. Ainsi nous serions prévenus directement sans occasionner non plus de travail supplémentaire au secrétaire de l'AF. De même que pour rendre compte des activités réalisées par leurs enfants, nous avons créé des pochettes, une par enfant, dans lesquelles nous glissions les productions des enfants. Lorsque le format ne le permettait pas (vidéos, affiches, ...) nous utilisons alors la liste de diffusion ou les mails.

Nous pensions que les jeux que nous avons préparés pour cette séquence pouvaient être source de motivation. Malgré nos craintes quant à la réception des activités papier, dont nous pensions qu'elles pouvaient susciter une motivation chez les apprenants mais de nature plutôt extrinsèque, c'est-à-dire dans le but de satisfaire les demandes de l'animateur, nous espérions observer une évolution de celle-ci vers une motivation intrinsèque grâce aux jeux manuels et aux jeux de rôles. De plus, la variété des activités et des supports permettrait de rompre avec la monotonie de l'apprentissage que l'on peut rencontrer dans le cadre scolaire, et de ne pas lasser les enfants. Nous pensions également que les possibilités d'interactions et de médiation authentiques en langue cible qu'offrent les jeux étaient un moyen de socialisation avec les autres enfants. C'est pourquoi les activités étaient principalement axées sur l'oral. De plus, l'animateur resterait en retrait pour favoriser l'autonomie et les interactions authentiques entre enfants.

Nous allons à présent analyser le recueil de données de la semaine 1. Puis nous analyserons les observations pour ensuite faire un premier bilan, et tenter de répondre à notre problématique de la motivation des enfants dans l'apprentissage du FLE en dehors du cadre scolaire et de l'impact du jeu sur celle-ci.

Chapitre 8 – Animation et bilan

1 – Analyse des recueils de données

Comme dit précédemment, nous allons ici traiter plus particulièrement les données recueillies lors de la première semaine du *campamento*. L'échantillon se composait donc de 9 enfants et 5 parents.

1.1 – Recueil de données des enfants

L'échantillon était composé de 9 enfants âgés entre 4 et 10 ans ce qui représentait une forte hétérogénéité au niveau de l'âge. On pouvait donc déjà en déduire que tous les enfants n'en étaient pas au même stade dans l'apprentissage de leur langue maternelle. Cependant, nous étions au courant qu'ils savaient tous lire et écrire dans leur langue maternelle qui est l'espagnol. Grâce à l'entretien semi-directif, constitué de 6 questions ouvertes et fermées, mené auprès de cet échantillon d'enfants, nous avons pu essayer de déterminer leurs motivations et leurs représentations sur la langue française.

1.1.1 Représentations sur la langue française et le campamento

Parmi les six questions posées, nous pouvions interpréter trois d'entre elles considérant qu'elles pouvaient être des indicateurs quant aux représentations de cet échantillon d'enfants sur la langue française.

Dans le cadre d'une étude sur l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues, V. Castellotti et D. Moore citent Jodelet (1989) pour qui une représentation est «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (2002 : 8). Concernant la langue, l'apprentissage se base sur un savoir à acquérir et sur divers usages de la langue contextualisés à s'approprier, notamment grâce aux interactions. Les enfants qui étaient déjà dans un processus d'apprentissage de la langue avaient peut-être subi l'influence des représentations de leurs interlocuteurs sur leur propre représentation de la langue agissant comme un filtre. Comme elles le soulignent, « les représentations permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage » (2002 : 21). L'image « filtrée » de la langue pouvait donc avoir exercé aussi une influence

sur la motivation des enfants vis-à-vis de l'apprentissage selon l'image qu'ils avaient de la langue, elle-même conditionnée par l'image de la langue véhiculée par le parent ou l'enseignant.

L'une des questions qui pouvait, dans un premier temps, nous orienter était celle de savoir s'ils aimaient le français. En effet, elle nous permettait de connaître leur attitude face à la langue française. Si l'enfant n'aimait pas la langue française alors il aurait une attitude négative envers la langue et la percevrait de façon péjorative. Cependant, les 9 enfants ont tous répondu « oui » ce qui signifiait qu'ils avaient une représentation positive de la langue.

Pour comprendre cette représentation positive, nous avons pensé à leur demander où ils entendaient ou parlaient le français, et avec qui. Les réponses étaient assez diverses, toutefois ce qui en ressortait était qu'ils étaient en contact avec le français soit parce qu'ils étaient inscrits dans une institution où ils apprennent le français, soit parce qu'ils avaient un parent francophone, soit parce qu'ils avaient des parents francophiles qui multipliaient les contacts avec la langue grâce aux chansons ou à la radio par exemple. Mais ils étaient tous, ou avaient été, en contact d'une façon ou d'une autre avec la langue française comme on peut le voir ci-dessous :

❖ Est-ce que tu entends ou tu parles français ?

✓ Oui : 9

✓ Non : 0

❖ Si oui, où et avec qui ?

✓ Avec mes parents : 5

✓ À l'école : 4

✓ À l'Alliance Française : 3

✓ En cours particuliers : 2

✓ À la télévision : 2

✓ En France : 1

✓ À la radio : 1

✓ *Por los oídos*³¹: 1

On comprenait donc qu'ils utilisaient ou entendaient la langue française principalement pour parler avec leurs parents ou bien dans le cadre d'un apprentissage formel de la langue. Nous pouvions en déduire que pour la majorité d'entre eux, la langue

³¹ En français : « Par les oreilles »

française était perçue comme une langue de scolarisation puisqu'ils s'en servaient pour étudier et communiquer dans le cadre de l'apprentissage de celle-ci. Elle était aussi vue comme la langue pour parler avec l'un de ses parents. Les enfants étaient habitués à entendre le français via différents canaux, néanmoins il semblait qu'ils la parlaient uniquement dans deux contextes : l'un était formel et scolaire, l'autre était informel mais dans un cadre très restreint du domaine privé de l'enfant. Le *campamento* supposait donc un usage de la langue dans un autre contexte d'apprentissage plus informel grâce aux activités, et générant des interactions peut-être de nature nouvelle avec les autres enfants et les animateurs.

Enfin, la première question a été de savoir où ils allaient à l'école, dans quel type d'établissement scolaire. Les réponses apportées nous ont permis d'en déduire que pour 3 d'entre eux, la langue française pouvait être perçue comme une langue de scolarisation, c'est-à-dire la ou l'une des langues utilisées dans le système scolaire pour étudier et interagir avec l'enseignant et nous imaginions que peut-être aussi avec ses camarades de classe. Les autres enfants étaient scolarisés dans des écoles primaires publiques espagnoles ou autres comme nous le voyons ci-dessous :

- ❖ Où vas-tu à l'école ?
 - ✓ Dans une école publique espagnole : 5
 - ✓ Au García Lorca (établissement bilingue) : 2
 - ✓ Au Lycée français : 1
 - ✓ À la British School : 1

Nous pensions que cette question pouvait aussi être révélatrice de la motivation qui allait animer les enfants, puisqu'ils étaient déjà pour certains dans un processus d'apprentissage du FLE dans le milieu scolaire, ce qui pouvait indiquer un besoin.

1.1.2 – Motivation des enfants

En effet, si l'enfant utilisait la langue française comme moyen de communication à l'école alors on pouvait supposer qu'il allait trouver un intérêt dans l'apprentissage de la langue pendant le *campamento*. Il pouvait peut-être faire des liens avec les thèmes qu'il avait vu dans le contexte scolaire et comprendre que c'était une occasion d'enrichir ces connaissances, si toutefois les activités l'y incitaient. Il s'agirait, selon Deci & Ryan (1985), d'une motivation intérieure car l'enfant essaierait de satisfaire son désir de « *se sentir compétent* ».

Par ailleurs, le fait que les enfants, pour certains, ne parlaient qu'avec leurs parents ou à l'école avec l'enseignant, indiquait peut-être que l'usage de la langue venait d'une motivation extrinsèque puisqu'ils le faisaient peut-être plus pour satisfaire le parent ou l'enseignant. En effet, nous avons pensé que le cadre scolaire, qui est formel et plutôt rigide, n'assurait pas une interaction exclusive en français de la part des enfants et notamment les interactions entre eux puisqu'ils pouvaient interpréter que l'utilisation du français n'était nécessaire uniquement avec l'enseignant. Tout comme avec le parent, qui finalement était peut-être le seul référent dans l'utilisation de la langue, donc l'enfant lui répondait en français dans le seul but de le satisfaire.

D'autres questions ont permis d'en savoir plus. Nous leur avons demandé s'ils avaient déjà participé au *campamento*, et pour 6 d'entre eux, c'était le cas. Ce qui, malgré l'influence parentale pour l'inscription que nous supposons, pouvait dénoter un certain intérêt pour le *campamento*. Afin de savoir si l'engouement était général nous leur avons demandé s'ils étaient contents d'y participer et la réponse a été unanime : « oui », ce qui montrait déjà une certaine motivation. Puis nous leur avons demandé pourquoi, pour en connaître l'origine. Les réponses étaient variées mais se rejoignaient ce qui nous laissait à penser que peut-être les parents leur avaient parlé du *campamento* et de ce qu'ils allaient y faire, du moins pour ceux qui ne l'avaient jamais fait.

❖ Pourquoi es-tu content de participer au campamento ?

- ✓ Jouer avec des amis : 4
- ✓ S'amuser : 3
- ✓ Parler français : 3
- ✓ Faire des activités : 2
- ✓ Retrouver des copains : 1
- ✓ Faire des excursions : 1
- ✓ Pas de raison : 1

On peut voir ici que ce qui motivait les enfants, était le fait qu'ils allaient jouer avec d'autres enfants (4), ce qui était conforté par le fait qu'ils voulaient s'amuser (3) donc la notion de plaisir était prédominante dans la motivation pour participer au *campamento*, tout comme le lien social avec d'autres enfants. Il nous a surpris d'entendre comme réponse « parler français ». Peut-être que cela était dû à l'influence des parents comme mentionné plus haut, ce qui posait souci pour déterminer un type de motivation. Cependant, le fait que certains d'entre eux étaient dans une école bilingue ou française, ou encore qu'ils avaient un

parent francophone, confortait l'hypothèse d'une motivation intrinsèque quant à l'apprentissage du français.

Ces raisons représentaient en quelque sorte les attentes des enfants en ce qui concernait le *campamento* donc c'était aussi ce qui allait les motiver à s'impliquer : jouer, faire des activités, parler français et avoir des interactions sociales.

On pouvait donc supposer qu'ils allaient avoir, pour une partie du groupe, une motivation intrinsèque quant à la participation au *campamento* et à l'apprentissage de la langue. De même que les représentations qu'ils avaient de la langue française étaient plutôt positives malgré qu'elle soit cantonnée à la langue de scolarisation ou à l'usage avec l'un des parents.

Notons que sur les quatre semaines, les réponses reçues à ces questions ont été quasiment identiques et faisaient le même état des lieux, à deux exceptions. En effet, seulement deux enfants, un frère et une sœur âgés de 6 et 4 ans, ont répondu qu'ils n'aimaient pas le français, et qu'ils n'étaient pas en contact avec la langue française. De la même façon, ils ont exprimé leur mécontentement à assister au *campamento* sans vouloir donner d'explications. Ces deux enfants, scolarisés à l'école publique espagnole, avaient une motivation extrinsèque pour participer au *campamento*, contraints par leurs parents, et sûrement une amotivation totale pour l'apprentissage du français dont ils avaient une image clairement négative.

1.2 – Recueil de données de parents

Pour offrir plus de flexibilité aux parents pour répondre à nos questions, nous avons opté pour une enquête sur papier. Nous avons donc distribué 8 enquêtes en format papier la première semaine, desquelles nous avons eu 4 retours. Nous avons réalisé ce questionnaire de façon orale auprès de l'enseignante de l'AF dont le fils participait au *campamento*. L'échantillon des parents était donc composé de 5 adultes âgés entre 40 et 50 ans, et de catégorie socio professionnelle moyenne ou haute (chef d'entreprise, médecin, enseignant, juge, dans l'hôtellerie), ce qui pouvait être mis en relation avec le coût du *campamento* par semaine (120€).

Nous avons voulu dans un premier temps vérifier l'une de nos hypothèses qui étaient que l'initiative de l'inscription au *campamento* venait des parents. Hypothèse validée puisque les 5 parents ont répondu par l'affirmative. Ce qui nous laissait penser que les

enfants avaient une motivation extrinsèque dès le départ dû à cette influence des parents. Cependant, nous savions déjà grâce aux entretiens semi-directif que ce n'était pas vraiment le cas puisque certains étaient motivés par ce que, selon eux, promettait notre *campamento* et aussi les besoins en langue française qu'ils ressentaient.

Ajoutons que parmi ces 5 parents, 3 avaient un lien avec la langue française soit parce qu'ils étaient français ou d'origine française, soit parce qu'ils travaillaient occasionnellement en France. Cependant, lors de conversations informelles, les autres parents nous ont confié qu'ils appréciaient beaucoup la culture française et écouter la langue. Ce qui constituait un facteur les orientant vers l'inscription à notre *campamento* puisque les enfants allaient avoir un contact permanent avec la langue française.

Nous avons donc voulu connaître quels étaient les motifs de l'inscription de sorte à mieux comprendre pourquoi le *campamento* de l'AF. Puis nous leur avons demandé quelles étaient leurs attentes pour mieux cerner les représentations qu'ils en avaient. Nous souhaitions essayer de voir s'il y avait un lien entre la motivation des enfants et les attentes des parents, et peut-être pour mettre en exergue le petit plus qu'offrait le *campamento* de l'AF par rapport à d'autres.

1.2.1 Ce qui différencie le campamento de l'AF des autres campamento

Nous avons donc demandé aux parents pour quelles raisons ils avaient inscrit leurs enfants au *campamento*. Les réponses, bien que nuancées, se rejoignaient toutes. En effet, ils ont inscrit leurs enfants car pour eux le *campamento* de l'AF permettait d'apprendre la langue française et aussi de créer un lien social avec d'autres enfants grâce à la langue comme nous pouvons le constater :

- ❖ Quels sont les raisons de l'inscription au *campamento* ?
 - ✓ Pour qu'il apprenne un peu de culture et de langue française
 - ✓ Pour qu'il puisse enrichir ses connaissances en français acquises durant l'année dans des domaines plus concrets
 - ✓ Pour qu'il pratique la langue avec d'autres enfants de son âge
 - ✓ Pour qu'elle connaisse la langue française et favoriser son apprentissage
 - ✓ C'est pratique car je travaille ici et pour qu'il ait un contact en français avec d'autres enfants de son âge en Espagne

Cette question permettait de faire la lumière sur ce qui poussait les parents à inscrire leurs enfants au *campamento* de l'AF plutôt qu'un autre plus classique qui sont nombreux

en Espagne en période estivale. Elle nous indiquait donc que pour les parents, cette activité offrait un avantage en plus qui est celui de l'apprentissage de la langue française. C'est aussi un lieu où leurs enfants allaient pouvoir créer un lien social avec d'autres enfants du même âge et donc pratiquer la langue cible entre eux, selon eux. Cette idée pouvait être influencée par l'institution même qui organisait le *campamento* puisqu'elle se dédie à l'apprentissage du français.

1.2.2 – Représentations des parents sur le *campamento*

Lorsque nous avons questionné les parents sur leurs attentes concernant le *campamento*, le même schéma s'est reproduit puisque les réponses convergeaient vers les mêmes points :

❖ Qu'attendez-vous du *campamento* ?

- ✓ Qu'il s'amuse et apprenne un peu de français
- ✓ Qu'il améliore sa pratique orale d'une façon amusante (moins formel qu'en académie de langue)
- ✓ Qu'il soit en contact avec d'autres personnes en français
- ✓ Qu'elle s'amuse, connaisse et éveille sa curiosité pour la langue française
- ✓ Qu'il s'amuse et qu'il parle français avec d'autres enfants de son âge

En effet, il en ressortait que les parents avaient une image du *campamento* plutôt positive puisqu'ils s'attendaient avant tout à ce que leurs enfants s'amuse mais ce n'était pas tout. Ils s'imaginaient que leurs enfants allaient être en contact avec d'autres enfants de leur âge dans le but de pratiquer et d'apprendre de la langue française. Les notions de plaisir et d'apprentissage étaient donc aussi mises en avant par les parents.

Tout ceci a été conforté par les autres enquêtes. Sur les douze parents interrogés pendant les quatre semaines, plus de la moitié étaient en contact avec la France ou la langue française pour les mêmes raisons évoquées plus haut, certains suivaient même des cours à l'AF, et connotaient une représentation positive du français. Les attentes des parents se rejoignaient appuyant donc le fait qu'ils avaient une image positive du *campamento*. Il confortait aussi le lien qu'ils faisaient avec l'apprentissage de la langue en ajoutant des nuances comme : « qu'ils se familiarisent avec la langue » ou « qu'il ne perde pas les acquis de l'année écoulée ». Quant aux motifs de l'inscription, ils concordaient et s'étoffaient : un

parent mentionnait des contenus qui semblaient intéressants, un autre évoquait un éventuel déménagement en France, ou que c'était pour le futur de son enfant (sans plus de précisions), ou encore pour préparer une transition vers la langue française.

D'ailleurs, les enquêtes étant presque toutes nominatives, nous avons pu effectuer un rapprochement avec les deux enfants précédemment cités pour mieux comprendre leur attitude. La mère était francophone et elle avait fait le choix de ne plus leur parler en français donc les enfants, qui finalement avaient certainement déjà été en contact avec le français, pouvaient penser que cette langue n'était pas utile et ils ne voyaient pas d'intérêt à s'engager dans son apprentissage. Désirant opérer une transition en douceur pour pouvoir leur parler en français au quotidien, elle s'est dirigée vers le *campamento* de l'AF pour que les enfants puissent commencer à se familiariser avec la langue. Cela nous a permis de faire la lumière sur les raisons d'une représentation et d'une attitude négative envers le français ; et celles de leur motivation extrinsèque pour participer au *campamento*, et leur possible amotivation pour l'apprentissage du FLE.

On pouvait donc constater un lien entre les motivations des enfants pour participer au *campamento* et les représentations des parents sur celui-ci. On pouvait aussi supposer que ceux qui ne connaissaient pas le *campamento*, avaient subi l'influence des parents et avaient sûrement une motivation extrinsèque au début car même s'il semblait attrayant, ils y participaient parce que les parents les y avaient inscrits. À contrario, ceux qui le connaissaient déjà, savaient à quoi s'attendre, et leur attitude positive semblait dévoiler une motivation intrinsèque dès le début. De même qu'on pouvait peut-être en déduire une influence des représentations sur la langue, véhiculée par les parents, sur celles des enfants puisque souvent ils représentaient le seul lien avec la langue française. De plus, les parents associaient le *campamento* entre autres avec l'apprentissage de la langue. Les enfants avaient donc peut-être fait le même lien et, selon leur intérêt pour l'apprentissage de la langue dans le contexte du *campamento*, développaient une motivation intrinsèque ou extrinsèque. Il fallait donc peut-être essayer de leur faire percevoir une autre façon d'apprendre qui se distinguait de celle utilisée avec les parents et/ou enseignants pour changer leurs représentations sur la langue et l'apprentissage de celle-ci, et favoriser ainsi une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de la langue grâce au jeu.

2 – Analyse des observations

Grâce aux observations, nous allons tenter de répondre à notre problématique « en quoi le jeu est-il un facteur de motivation pour l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du cadre scolaire ? ». Rappelons que pour les observations, nous nous sommes concentrés sur la première semaine et plus précisément la séquence sur la recette des crêpes. Nous allons voir si les activités ont suscité un intérêt et provoqué une motivation suffisante pour s'impliquer dans celles-ci et donc dans l'apprentissage. Nous essaierons de voir aussi si nous notons une évolution de la motivation extrinsèque présente chez certains enfants.

2.1 – Jeu et motivation

Nous allons ici essayer de montrer l'impact du jeu sur la motivation des participants *au campamento*.

2.1.1 – Évolution de la motivation

Au début de la séquence sur la recette des crêpes, nous avons travaillé sur le lexique des ingrédients et des ustensiles. Il s'agissait d'activités papier qui consistaient à relier des images aux mots correspondants (Annexe 6) et de mots-croisés (Annexe 7). Nous avions nos craintes quant à cette activité car elle nous semblait trop proche des exercices scolaires. Mais nous l'avons proposée car nous pensions que de façon isolée, elle pouvait s'apparenter au type de jeux que l'on peut retrouver dans certains magazines. Cependant, nos craintes se sont confirmées par les propos d'une participante de 8 ans qui a dit « *No sabía yo que estaba aquí para trabajar* »³² lors de la seconde activité des mots-croisés (Annexe 7). Cela démontrait bien qu'elle avait opéré un rapprochement entre les exercices scolaires et ces deux activités. On pouvait donc dire que cette participante avait une motivation extrinsèque, elle réalisait l'activité non pas par plaisir ni par intérêt mais simplement dans le but de satisfaire ses animateurs et arriver au projet final, alors perçu comme la récompense. Nous avons donc essayé de donner un aspect plus ludique à l'activité sur le moment même en proposant le jeu du pendu. Et par anticipation nous l'avons appliqué à d'autres activités papier. Par exemple, pour les verbes d'action (Annexe 11) nous avons opté pour le jeu des mimes, ou encore pour remplir la liste des ingrédients (Annexe 10) nous avons réutilisé le jeu du sac magique pour servir de point d'appui. On a alors noté une nette différence sur l'activité des mots-croisés alliée au jeu de pendu, qui s'est faite collectivement sur le TBI. L'enfant participait

³² En français : « Je ne savais pas que j'étais ici pour travailler. »

volontairement et s'impliquait pour trouver les bonnes réponses. On a donc réussi à créer un intérêt chez l'enfant en détournant l'aspect éducatif qu'il avait perçu dans le jeu papier. Son attitude était redevenue positive et sa motivation avait évolué. Elle a participé à l'activité par plaisir. Cependant la plupart se sont lancés dans l'activité sans dire mot, peut-être dans le but de répondre à leur besoin de compétences et d'autonomie. Il est important de remarquer que cette apprenante à l'annonce du projet avait manifesté une motivation d'origine intrinsèque par les questions qu'elle posait sur le projet, prouvant un intérêt certain à vouloir faire des crêpes. Cela indiquerait donc que la motivation n'est pas forcément constante et que nous devons toujours veiller à stimuler la motivation intrinsèque des enfants.

Une autre enfant de 6 ans manifestait peu d'intérêt pour l'activité papier même lorsqu'il se réalisait en binôme. Peut-être dû à son caractère très introverti ou son niveau de langue. Lors de l'activité du jeu du sac magique, nous avons observé une évolution. Des ustensiles et ingrédients de la recette étaient mélangés à d'autres dans le sac. Les enfants devaient glisser la main dans le sac et grâce au toucher deviner quel était l'objet et s'il faisait partie de la recette. L'ambiance était décontractée et les enfants jouaient tous ensemble. L'enthousiasme de cet enfant s'est alors révélé à travers les rires et les plaisanteries, mais surtout par son désir de participer et d'expérimenter le jeu ; et elle en redemandait. Cette situation a prouvé qu'elle jouait par plaisir donc se manifestait ici sa motivation intrinsèque. Son attitude, devenue positive, avait donc changé et elle était prête pour s'engager dans les activités de façon volontaire. Le jeu lui a permis de prendre confiance, de prendre des risques et de socialiser. Ce même enfant dont on a pu voir l'évolution de sa motivation, a rencontré des difficultés lors de la réalisation de la vidéo. La motivation à réussir le projet final n'a pas été suffisante pour inhiber son caractère introverti devant le groupe et cela se voit dans la vidéo. Peut-être ne se sentait-elle pas prête ce qui affectait sa confiance et sa face, même si les répétitions étaient concluantes ; ou alors avait-elle mal compris le projet final dans le sens où il impliquait de parler devant une caméra, et dans ce cas il s'agissait d'un manque de clarté de notre part quant aux objectifs. Lorsqu'on le lui a demandé, elle ne nous a pas répondu et on sentait un malaise. Nous n'avons pas insisté pour essayer de faire revenir le plaisir au plus vite avec la dégustation. Ici aussi on peut constater que la motivation peut être fluctuante selon l'image que l'enfant a de soi.

Ajoutons que, le fait que les animateurs soient en retrait et ne participe pas au jeu, leur avait peut-être donné un sentiment d'autonomie et d'indépendance vis-à-vis des animateurs. De même que le côté répétitif du jeu, en plus de contribuer à l'apprentissage, leur avait peut-être offert un sentiment de liberté ce qui a favorisé le développement de

l'autodétermination et donc d'une motivation intrinsèque. Ils se sentaient capables de pouvoir gagner ce jeu et découvrir les bons objets.

2.1.2 – Motivation intrinsèque

Le projet final consistait à réaliser une vidéo sur la recette des crêpes comme une émission culinaire. Ils devaient allier parole et action en même temps. Après avoir remis en ordre les différentes étapes de la recette, les enfants devaient se répartir les répliques pour la vidéo. Commençaient alors une coopération entre pairs pour se décider conjointement. En plus d'offrir un sentiment d'indépendance donc d'autonomie, cela donnait lieu à une phase d'interactions pour négocier ce que chacun doit dire en tenant compte des capacités de chacun dans la langue cible. Puis une fois les répliques attribuées, chaque enfant devenaient alors collaborateur puisqu'il était de la responsabilité de chacun d'être capable de dire sa réplique afin d'obtenir un résultat agréable. Selon Viau (1994) cette collaboration entre pairs qui responsabilise les enfants, favorise l'autodétermination de l'enfant et donc sa motivation. Et nous avons pu observer qu'effectivement la tâche était prise au sérieux, qu'ils demandaient des précisions sur comment prononcer un mot ou comment dire un chiffre etc., ce qui montrait une motivation intrinsèque de la part des enfants à s'impliquer de cette façon dans l'activité et à la réussir.

Le projet final de présenter la recette des crêpes à la manière d'une émission télévisée permettait aux enfants de faire une activité qu'ils n'avaient peut-être pas l'habitude de faire et qui est habituellement réservée à l'adulte. Nous leur proposons donc de se mettre à la place de l'adulte et de faire « comme si », et ils l'ont tout de suite compris à la vue de leurs réactions à l'annonce du projet. Ils posaient beaucoup de questions, avaient des idées sur ce que nous pouvions faire, ou encore pensaient avec quels accompagnements ils allaient manger leurs crêpes. Leur adhésion au projet était claire et émanait d'une volonté intérieure forte. Les différents jeux manuels de fabrication de toques et tabliers ont contribué à donner une touche un peu plus réelle au projet, et n'a fait que consolider cette motivation. On les voyait impliqués, consciencieux, appliqués, concentrés. De même, comme le soulignait Barthelemy-Ruiz (2006), le fait de proposer une situation authentique avec le projet de la recette filmée comme pour un programme culinaire, auquel ils pouvaient s'identifier et y voir un intérêt, a contribué à développer une motivation intrinsèque.

Les différentes activités mettaient en exergue le fait que le jeu avait clairement un impact sur la motivation des enfants, et il pouvait même en changer la nature de cette

motivation (d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque). Il leur permettait d'agir et de pratiquer la langue dans le plaisir. Cependant, il fallait bien veiller à ce que le jeu ne s'apparente pas trop aux exercices scolaires au risque de provoquer une évolution inverse à celle que l'on souhaitait.

2.2 – Jeu et apprentissage

Nous allons essayer ici de montrer les effets du jeu sur l'apprentissage.

2.2.1 – Une autre perception de l'apprentissage

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous souhaitons nous différencier en termes d'apprentissage et en offrir un qui soit différent des cours de langue de l'école ou de l'AF. Nous souhaitons que les enfants perçoivent l'apprentissage non plus comme une obligation scolaire, ni comme un usage restreint avec un parent, mais comme un plaisir qui pouvait lui être utile dans d'autres contextes comme celui du *campamento*. Nous pensions qu'il fallait rompre avec les codes pour changer les représentations des enfants sur l'apprentissage de la langue. C'est pourquoi nous avons mis en place des activités manuelles, et un projet qui n'était pas réalisables dans un cours de langue classique. Et nous l'avons vu auparavant, les enfants y ont adhéré. En effet, nous avons pu constater que ces activités les rendaient enthousiastes car ils allaient pouvoir bouger, manipuler, créer. On les voyait concentrés et volontaires pour effectuer un travail soigné prouvant leur implication. Nous avons aussi constaté que ce type d'activité permettait une meilleure imprégnation de la langue parce que d'une part l'activité était ludique, mais surtout parce que les actions et le matériel linguistique étaient répétitifs ce qui permettait de l'ancrer. Nous nous en sommes aperçu lorsqu'au milieu d'une interaction entre enfants en langue maternelle, ils désignaient les actions (couper, coller, colorier, dessiner, ...) ou le matériel (ciseaux, colle, feutre, ...) en français de façon naturelle sans couper le rythme de l'interaction ni le sens du message.

Cependant certains codes étaient difficiles à rompre. Nous souhaitons que les enfants nous voient comme des animateurs ou accompagnateurs. Pour cela nous leur avons laissé beaucoup de liberté lorsqu'il y avait des choix à faire ou des décisions à prendre dans les différentes activités. Ainsi nous nous positionnions en retrait et leur laissions une totale autonomie. Cela a fonctionné dans le sens où ils se sentaient réellement impliqués et responsabilisés dans la tâche favorisant l'autodétermination. Cependant, à plusieurs reprises

les enfants nous ont appelés « *señó* »³³. Nous leur rappelions que nous n'étions pas à l'école mais au *campamento*, et qu'il n'y avait pas de professeurs mais des animateurs qu'ils devaient appeler par leur prénom. Nous avons pensé qu'ils se référaient ainsi à nous car pour eux, nous étions les détenteurs du savoir malgré le fait que les activités ne cadraient pas avec le milieu scolaire. Cela illustre bien à quel point l'association apprentissage / école était ancrée en eux, et qu'elle était difficile à séparer.

Néanmoins, grâce à l'observation de leurs attitudes et comportements positifs dans la réalisation des activités, nous pensons avoir réussi à faire percevoir que l'apprentissage des langues pouvait aussi être source de plaisir et permettait de faire des activités véritablement en lien avec des situations concrètes de la vie courante, ce qui pouvait changer de ce qu'ils connaissaient déjà en termes d'apprentissage des langues.

2.2.2 – Les interactions

Nous avons pu largement observer à quel point le jeu favorisait les interactions entre les enfants. De plus, le jeu permettait de créer un lien entre les enfants en leur procurant un sentiment commun de plaisir.

Le jeu a permis de collaborer par exemple pendant les moments de répétitions des répliques, en petits groupes ou en binômes, où les enfants se disaient leur phrase et les autres donnaient leur avis sur la qualité de leur prononciation. C'était un moment assez drôle de les voir se corriger car parfois la correction était pire, alors nous intervenions mais la motivation était présente. Même si les avis étaient formulés principalement en espagnol, le fait d'y inclure les répliques ou des mots qu'ils comprenaient, participait à l'apprentissage. Aussi, lors des travaux en binômes pour les activités papier par exemple, les enfants se sontentraïdés et ont coopéré pour arriver ensemble au bout de l'activité. On a observé une responsabilisation des plus grands pour accompagner les plus petits et leur assurer aussi une réussite dans l'accomplissement des activités. Un réel esprit de groupe s'était créé.

Les interactions étaient nombreuses et souvent en espagnol. Suivant le niveau des enfants en langue, nous leur demandions d'essayer de parler en français ce qui prouvait que cela ne se faisait pas naturellement. Nous avons également une autre technique : nous nous immiscions dans la conversation espagnole en ne parlant que français. Nous avons observé que petit à petit les enfants essayaient de s'exprimer le plus possible en français malgré des lacunes lexicales, syntaxiques, etc. évidentes mais ils essayaient. Le point positif était que,

³³ Abréviation de *señor*. Terme employé par les enfants pour désigner le professeur des écoles en Espagne.

parfois, cela impulsait une nouvelle dynamique dans le petit groupe qui continuait à interagir en français malgré qu'on se soit écarté de la conversation. Mais la plupart du temps, l'espagnol reprenait le dessus. Les phases de négociation étaient sujettes au même schéma.

Toutefois certains enfants avaient plus d'aisance, du fait d'avoir un parent francophone qui leur parlait français à la maison, et utilisaient spontanément la langue française entre eux. Cela nous a surpris la première fois : ils jouaient à *Qui est-ce ?* pendant le temps d'accueil en se posant les questions uniquement en français. De même que lorsqu'ils parlaient en français avec d'autres enfants avec un niveau de langue moindre, on observait que les autres enfants mettaient en place des stratégies pour essayer de pallier les incompréhensions tel que l'usage de la langue maternelle et la coopération ou encore la répétition. Une autre observation était que le matériel linguistique pour exprimer le plaisir et la joie en français a été acquis de façon rapide (malgré quelques inexactitudes) et les enfants en faisaient usage dès que nécessaire par exemple lors de la dégustation des crêpes où les enfants s'exclamaient de « C'est bon », « Je veux autre crêpe », « Encore », « C'est délicieux », « Ça pique », « Je veux un crêpe avec sucre », etc.

Nous pensons donc que le jeu a clairement un impact sur la motivation intrinsèque de l'enfant. Et, en plus, il est vecteur d'apprentissage donc si l'enfant trouve la motivation pour s'impliquer dans le jeu, notamment grâce au plaisir qu'il procure, alors il s'engagera naturellement dans un processus d'apprentissage. De même qu'en mettant l'enfant dans une situation authentique et en lui donnant un aspect ludique, il pourra s'identifier et y voir un intérêt ce qui favorisera son implication dans le processus d'apprentissage. Il faut être vigilant à ce que tous les indicateurs soient favorables au jeu. Car si l'enfant détecte une ressemblance avec une activité qu'il rencontre dans le milieu scolaire, alors le plaisir et l'intérêt trouvés dans le jeu seront remplacés par la simple volonté de satisfaire les parents ou les animateurs du *campamento*, et l'enfant s'écartera de l'objectif qui est l'apprentissage du FLE.

Nous ajouterons, concernant le frère et sœur de 6 et 4 ans, que nous n'avons pas observé d'évolution flagrante. Le garçon de 6 ans a participé à quelques activités, motivés par le contact et les interactions avec les autres enfants avec qui il partageait des centres d'intérêts mais toujours en communiquant en espagnol. Dès que la langue française était trop présente, il se renfermaient compliquant l'implication dans les activités et donc dans l'apprentissage. Sa petite sœur n'a montré aucune motivation pour participer aux activités

pendant les deux semaines où ils ont assisté au *campamento*, malgré les tentatives de mises en contact avec une autre petite fille de son âge. Pour ces deux enfants, on ne pouvait que constater l'influence des parents sur leur représentation de la langue française, et que nous n'avons pas réussi à changer. De plus, dans ce cas précis, on ne peut pas dire que le jeu ait été un facteur de motivation car nous pensons que les représentations sur la langue, bien ancrées, étaient plus fortes et nous n'avons pas su les leurs faire dépasser. Les retours des parents ont été positifs et un peu paradoxal puisqu'ils complimentaient le travail effectué et affirmaient que leurs enfants étaient ravis ce qui ne correspondait pas aux observations faites de leurs comportements et attitudes.

3 – Bilan

3.1 – Les enfants

L'observation des comportements et des attitudes des enfants nous ont donné la possibilité de faire un bilan de cette expérience et de voir si le jeu était un facteur de motivation dans l'apprentissage du FLE chez les enfants.

Tout d'abord, la vidéo nous a permis de constater l'implication des enfants dans le projet final. En effet, nous pouvions voir que le rendu final a été fait avec sérieux, on sentait les enfants concentrés à dire les étapes de la recette, certains s'aidant du tableau en face d'eux sur lequel nous avons inscrit les phrases en cas d'oubli, d'autres disant leur phrase en regardant fixement la caméra. De même que l'on pouvait voir les toques et tabliers qu'ils avaient confectionnés. Cela prouvait qu'ils s'étaient engagés dans les différentes activités et dans le projet final qui semblait avoir suscité leur intérêt. Aussi, le final de la vidéo démontrait qu'ils avaient pris un réel plaisir puisqu'ils étaient enjoués, très enthousiastes, ils souriaient, et semblaient satisfaits et ravis du résultat.

Ils nous ont confié qu'ils s'étaient bien amusés, signe qu'ils ont ressenti du plaisir. Plaisir qui s'est également observé et entendu pendant la dégustation des crêpes : petits sauts, sourires, « *Hummm* », « *C'est bon !* », « *Je peux avoir autre crêpe* », « *Nous pouvoir manger autre* », etc. Ils réemployaient les outils linguistiques fournis tout au long de la semaine indiquant ainsi qu'ils avaient appris des choses, remplissant aussi l'objectif pédagogique de l'AF et les attentes des parents. De même qu'un des enfants, qui avait un parent francophone, nous a dit qu'il était content car maintenant qu'il connaissait la recette, il pouvait la refaire cet été avec ses cousins. D'autres demandaient si nous referions telle ou telle activité la

semaine suivante. Leurs propos illustraient le fait qu'ils avaient été séduits par les activités et leur aspect ludique ce qui les avait motivés à s'impliquer dans celles-ci, et que cela avait eu un impact sur le processus d'apprentissage puisqu'ils semblaient avoir appris quelques notions que ce soient des mots, des expressions ou la recette.

Enfin, plusieurs nous ont dit qu'ils aimeraient refaire le *campamento* l'année prochaine et d'autres regrettaient qu'il soit limité aux enfants de 5 à 10 ans car ils ne pouvaient pas revenir. Leurs commentaires laissaient donc supposer que l'objectif d'attirer le public enfant avait fonctionné grâce aux activités ludiques. Ils avaient peut-être, pour certains, perçu l'apprentissage du FLE différemment, en s'amusant. Ajoutons que des liens s'étaient créés entre eux, peu importe l'âge puisque c'étaient les centres d'intérêts communs qui les réunissaient. Ils nous réclamaient souvent leurs travaux pendant la semaine, et étaient ravis de pouvoir les récupérer à la fin de la semaine pour les montrer aux parents, fiers de ce qu'ils avaient réalisé.

3.2 – *Les parents*

Grâce aux retours faits de façon informelle lors de conversation avec les parents, et des commentaires reçus sur la liste de diffusion, nous allons voir si nous avons répondu à leurs attentes et celles de l'AF.

Après avoir réalisé le montage de la vidéo, nous l'avons envoyée aux parents via la liste de diffusion. Nous avons eu quelques retours des parents sur la vidéo : « *Qué vídeo más chulo !!! Lo habéis hecho súper bien* »³⁴, « *Oh qué bonito !!! Qué bien lo hacen !!!* »³⁵, « *Muchas gracias* »³⁶. Mais aussi pour nous remercier et pour exprimer le fait qu'ils sont satisfaits, eux et leurs enfants : « *Enhorabuena para el esfuerzo realizado, habéis sido muy creativos y los niños han estado muy bien atendidos. Han sido unos días maravillosos y ha estado muy a gusto* »³⁷, « *Habéis trabajado mucho, los niños han salido muy contentos. Muchísimas gracias* »³⁸, « *Con razón han salido muy contentos !!!* »³⁹. Les retours étaient importants car cela indiquait que nous avons sûrement rempli les attentes des parents concernant leurs enfants mentionnées dans le recueil de données (qu'ils s'amusent, qu'ils

³⁴ « Quelle chouette vidéo !!! Vous l'avez super bien fait ».

³⁵ « Oh comme c'est mignon !!! Qu'est-ce qu'ils le font bien !!! ».

³⁶ « Merci beaucoup ».

³⁷ « Félicitations pour les efforts réalisés, vous avez été très créatif et vous vous êtes très bien occupés des enfants. Ça a été des jours merveilleux et il était à l'aise ».

³⁸ « Vous avez beaucoup travaillé, les enfants sortent très contents. Merci beaucoup ».

³⁹ « Je comprends pourquoi ils sont sortis si contents ».

apprennent un peu de français et soient en contact avec des enfants), et c'était aussi gratifiant et motivant pour nous.

Grâce à la liste de diffusion à travers laquelle nous avons transmis aux parents les photos de leurs enfants participants aux différentes activités, nous avons eu plusieurs retours de leur part. Tout d'abord, on pouvait dire qu'ils avaient aimé l'initiative de la liste de diffusion comme le soulignait une maman en parlant des photos et vidéos envoyés que les parents adoraient les voir. Ils commentaient les différentes activités de façon positive « *qué chulo* »⁴⁰, « *qué bonito* »⁴¹, « *qué bien lo hacen* »⁴², « *c'est vraiment génial* ». Ils nous remerciaient pour les efforts et la créativité. Plusieurs soulignaient le fait que leurs enfants étaient « enchantés », « contents », que les activités proposées dont les sorties étaient intéressantes car elles changeaient de ce qui était proposé en Andalousie selon les propos d'une maman. Ce qui prouvait que nous avons réussi à nous différencier des autres *campamento* en offrant quelques choses en plus de l'amusement qui était l'initiation et/ou l'apprentissage du FLE.

Par ailleurs, un message nous a particulièrement fait plaisir. Une maman a partagé le fait qu'elle avait des réticences à inscrire ses enfants sans expliquer pourquoi, cependant à la fin du *campamento*, elle a envoyé le message suivant ; « *Je vais faire votre publicité aux autres parents del cole*⁴³ ! *On avait nos doutes mais on est enchantés !! Bravo pour votre travail !* ». Ce message montrait tout d'abord que les attentes des parents avaient été remplies, et que nous avons réussi implicitement à les encourager à parler du *campamento* de l'AF autour d'eux, ce qui pouvait potentiellement faire augmenter les effectifs du prochain *campamento* et provoqué un intérêt pour les cours pour enfants de l'AF.

3.3 – Notre bilan

Pour conclure cette partie, nous pensons que certains enfants de ce groupe avaient déjà une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de langue française, notamment du fait que certaines des notions abordées pourront leur être utile soit dans le cadre de l'école pour ceux qui étudient au Lycée français ou en école bilingue, soit dans le cadre familial pour ceux qui ont des parents francophones, mais aussi parce que certains l'avaient tout simplement évoqué pendant l'entretien semi-directif. Nous pensons que le projet mis en

⁴⁰ « C'est génial ».

⁴¹ « Comme c'est mignon ».

⁴² « Qu'est-ce qu'ils le font bien ».

⁴³ Abréviation du mot espagnol colegio. Expression familière pour désigner l'école.

place a réussi à susciter l'intérêt des enfants par son côté ludique. Nous avons pu observer leur motivation intrinsèque ou l'évolution vers ce type de motivation à travers leur comportements et attitudes permettant de consolider un esprit de groupe et une meilleure cohésion entre tous. Cela a été possible, nous pensons, grâce à la diversité des activités et des supports proposés, ainsi qu'aux modalités de travail. Nous avons remarqué aussi que les enfants les plus timides ou les moins à l'aise avec la langue se désinhibaient et étaient plus actifs lors d'activités manuelles ou les jeux de rôles, que lors d'activités papier prouvant que l'enfant voyait plus de sens dans ce type d'activité et aussi qu'il avait besoin d'être actif pour s'investir dans l'apprentissage. Nous pensons que pour eux, c'est la recherche du plaisir et le besoin de se sentir compétent et autonome qui va déclencher, grâce au sentiment d'autodétermination, une motivation intrinsèque et un engagement dans l'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons ressenti des difficultés à rendre plus ludique les activités papier qui enthousiasmaient moins les enfants. Il faudrait donc mettre en place la technique de la ruse de Brougère (1995) en leur donnant un aspect ludique et aussi en travaillant la façon de présenter ce type d'activité. Cela permettrait, comme nous l'avons observé, de s'écarter des exercices trop scolaires, d'offrir une autre perspective de l'apprentissage et de développer des attitudes positives face à ces activités. Nous avons aussi ressenti un peu de frustration lors des interactions. Même s'ils essayaient presque toujours de parler en français lorsqu'ils s'adressaient à nous, lors des interactions entre eux c'est l'espagnol qui dominait malgré le fait que ces interactions soient provoquées par les activités entièrement en français. Toutefois, nous pensons que cela est dû à un manque de maîtrise de la langue car pendant les activités qui les animaient le plus, ils employaient de façon naturelle le lexique français acquis durant la semaine, même si celui-ci était inséré dans une phrase en espagnol.

Nous tirons donc un bilan plutôt positif malgré quelques ajustements pour essayer de garder une constance au niveau de la motivation qui anime les enfants à s'engager dans un processus d'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Le jeu a un réel pouvoir sur la motivation des enfants et sur la méthode d'apprentissage.

Conclusion

L'Alliance Française est un lieu de culture et d'apprentissage du FLE, où est organisé un *campamento* pour enfants ce qui nous a permis de nous questionner sur la motivation à apprendre le FLE chez les enfants en période estivale. Nous avons émis l'hypothèse que le jeu pouvait provoquer une motivation pour impliquer les enfants dans leur apprentissage dans un contexte différent de celui de l'école, tout en suggérant que la volonté d'inscription à ce camp était impulsée par les parents. Cela supposait donc une amotivation ou bien une motivation extrinsèque de la part des participants.

C'est le contexte dans lequel nous avons essayé de concevoir des activités ludiques. Après la phase de conception, nous avons réalisé un recueil de données auprès des enfants et parents pour connaître la motivation réelle des enfants et leur rapport avec la langue française. Puis nous avons animé le camp et observé les comportements et attitudes des enfants. Nous pensons qu'en mettant l'enfant en position de joueur, et non plus de simple apprenant, permettrait de le mettre à l'aise et de prendre confiance en lui, de sorte qu'il adhère naturellement au processus d'apprentissage.

L'observation a permis de mettre en évidence que le jeu a su motiver les enfants puisqu'ils s'amusaient et prenaient plaisir dans la réalisation des activités. L'attitude et le comportement de certains ont changés montrant une évolution de leur motivation extrinsèque vers une motivation intrinsèque. Cette motivation intrinsèque suscitée par les activités ludiques leur a permis de s'engager dans le processus d'apprentissage de façon naturelle. Cependant, nous avons aussi pu constater que la personnalité de l'enfant constituait aussi un facteur important. En effet, même s'il a su développer une motivation intrinsèque au cours des activités, le caractère parfois introverti de l'enfant a perturbé cette motivation puisque d'autres facteurs ont pu le déstabiliser (comme être filmé). Une rétrogradation de la motivation a été observée puisque l'enfant cherchait avant tout à satisfaire le groupe, ne prenant pas de plaisir à ce qu'il faisait. De même qu'une activité perçue comme trop scolaire par l'enfant aura le même effet sur la motivation. Il faudra donc se soucier du réel aspect ludique des activités, et aussi de toujours veiller à prendre en compte les spécificités du public enfant.

Les trois principales difficultés rencontrées ont été de concevoir des activités qui diffèrent de celles du système scolaire, notamment avec nos activités papier où nous avons essayé de leur donner un aspect ludique. De même que les interactions, qui se faisaient

majoritairement en espagnol à quelques exceptions près, se révélèrent être un peu frustrantes pour nous en tant qu'animateurs malgré l'adhésion aux activités. Nous pensons que cela était dû au niveau de langue des participants et de leur rapport avec la langue française dans la vie quotidienne. Enfin, la question de la posture de l'enseignant s'est posée. Nous souhaitions adopter celle de l'animateur/accompagnateur mais les enfants nous rappelaient que cette image est difficile à rompre quand il s'agit d'apprentissage. Il nous est même parfois arrivé de prendre une posture de « *contre-étayage* »⁴⁴, qui consiste en un guidage serré de l'avancée des activités pouvant aller jusqu'à faire à la place des élèves, pour ne pas casser le rythme du groupe et maintenir une avancée en synchronie.

Ce travail m'a permis de comprendre l'importance de la motivation dans le processus d'apprentissage et de l'intérêt du jeu dans le processus motivationnel et celui d'apprentissage. Même si, comme le souligne Sauvé (2007), le jeu est vecteur de motivation et d'apprentissage, il n'est toutefois pas si simple à mettre en place comme moyen d'apprentissage. Silva (2008) indique d'ailleurs que, si certes le jeu remplit les conditions de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, il faut néanmoins une formation des enseignants à l'utilisation consciente du jeu afin d'éviter les pratiques abusives sans réels objectifs pédagogiques.

⁴⁴ Bucheton D. (2016). Les postures enseignantes. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/16219/download>

Bibliographie

- Barbeau, D., Montini, A. & Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, Vol.11 (1), 9-13.
- Barthélémy-Ruiz, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. Dossier : Le jeu en classe. *Cahiers pédagogiques* n°448. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-jeu-et-education-a-travers-l-histoire/>
- Battandier A. (2009). *Motivation intrinsèque et extrinsèque – Deci*. En ligne : <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>
- Boissy J. (2001). *Lexique 2002 du professeur des écoles*. Escalade.
- Briquet-Duhazé S. (2020). *Le jeu et la fonction ludique*. En ligne : <https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2020/10/cours-a-lire-le-jeu-s.-briquet-duhaze.pdf>
- Brougère G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brougère G. (2006). Le jeu en classe. *Cahiers pédagogiques*, n°448. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/no448-le-jeu-en-classe-2753/>
- Brougère G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue Française de Pédagogie*, 5-12. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/582>
- Cabezas, M. & Herreras, J.C. (1989). *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia : Ed. NAU Llibres.
- Cailliois R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Castellotti V. & Moore D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Strasbourg : DGIV Conseil de l'Europe.
- Cohen R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. Enseignements/ Apprentissages précoces des langues. *Le français dans le monde*, numéro spécial, 48-56.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cros, I. (2014). Rétrospective de la diffusion du français en Espagne. *Synergies Espagne n°7*, 27-42. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Cros.pdf>
- Cuq J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international
- Deci & Ryan. (1985). *Théorie de l'auto-détermination*. Repéré en ligne : https://www.pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf
- De Grandmont N. (1999). *Pédagogie du jeu*. Montréal : Logiques
- Delannoy C. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Hachette Education.

- Díaz-Colrralejo Conde J. (2009). La situation du Français Langue Étrangère en Espagne. *Synergies Espagne n°2*, 29-37. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/diaz.pdf>
- Escobar Urmeneta C. & Nussbaum L. (2009). Politiques, pratiques et perspectives de l'éducation linguistique en Espagne. *Sociolingüística*, 120-133. En ligne : https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/10_Escobar&Nussbaum_politiques-practic_sociol.pdf
- Faugère P. (1994). Les théories psychologiques du jeu. *Revue Langues Modernes*, n°2., 6-15.
- Feuillet J. (2008). *Plus la langue est compliquée, plus l'enfant s'amuse*. 20 minutes. En ligne : <https://www.20minutes.fr/nantes/239442-20080626-plus-langue-compliquee-plus-lenfant-samuse>
- Gangolli A. (2017). *L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Dijon : Université de Bourgogne – Franche-Comté
- García Bascuñana J.F. (1999). L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857) : avatars et conséquences. *Documents pour l'histoire du FLES*, 108-123. En ligne : <https://journals.openedition.org/dhfles/3039>
- Hagège C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Henriot J. (1989). *Sous couleur de jouer la métaphore ludique*. Paris : José Corti.
- Herreras J.C. (1994). Politique linguistique espagnole et construction européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 93-105. En ligne : <https://journals.openedition.org/ries/4237#:~:text=Elle%20pr%C3%A9voit%20la%20d%C3%A9centralisation%20avec,attribue%20%C3%A0%20celles%20de%20la>
- Herreras J.C. (2008). Le statut des langues de l'Espagne dans les nouveaux “ statut d'autonomie ”. *La Linguiste*, vol.44, 7-28. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2008-1-page-7.htm>
- Mauriras Bousquet M. (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Paris : Economica.
- Moret D. (2011). *L'apprentissage d'une langue seconde : deux poids, deux mesures dès le fondamental*. En ligne : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0611langues-primaire.html>
- O'Neil C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier. Psychologie sociale : la motivation. Cours 1. En ligne : <http://grumlidesforets.free.fr/cours%20psycho/L1%20psycho/semestre2/2/motivation/motivation.1.pdf>
- Sauvé L., Renaud L. & Gauvin M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1,89-107
- Silva H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : Clé international
- Vanthier H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. Belgique : De Boeck
- Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Sitographie

Alliance Française de Málaga. En ligne : <https://www.alianzafrancesamalaga.es/#/>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. En ligne : <https://www.cnrtl.fr/>

Dictionnaire Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Eurostats (2015). *Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères*. En ligne : [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques sur l'apprentissage des langues étrangères](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques_sur_l%E2%80%99apprentissage_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res)

Fédération des Pupilles de la nation. *Conférence sur le jeu*. Epstein J. (2020). En ligne : <https://www.pep87.org/conference-de-jean-epstein-21-fevrier-2020/>

Fondation Alliance Française. En ligne : <https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538>

Ministerio de Educación España, (1970). *Ley de Educación*. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20General%20B%C3%A1sica%20ser%C3%A1,formaci%C3%B3n%20profesional%20del%20primer%20grado>

Ministerio de Educación España, (2006). *Ley de Educación*. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, (2016). *Les postures enseignantes*. Bucheton D. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/16219/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>

Organisation Interationale de la Francophonie (2018). *La langue française dans le monde 2018*. En ligne : <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2021/04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf>

Panissal C. (2013). *La place du français en Espagne*. En ligne : <https://lepetitjournal.com/valence/communaute/culture-la-place-du-francais-en-espagne-56143>

Profinnovant. *Le jeu en pédagogie : Approches de la pédagogie par le jeu*. En ligne : <https://www.profinnovant.com/pedagogie-par-le-jeu/>

Sigles utilisés

AF :	Alliance Française
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CNTRL :	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
DAEFLE :	Diplôme d’Aptitude à l’Enseignement du Français Langue Étrangère
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELFF :	Diplôme d’Études en Langue Française
DGACT :	Direction Générale de Affaires Culturelles et Techniques
DGRC :	Direction Générale de Relations Culturelles
EOI :	École Officielle de Langues (<i>Escuela Oficial de Idiomas</i>)
FLE :	Français Langue Étrangère
FOS :	Français sur Objectifs Spécifiques
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
TICE :	Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Éducation
TCF :	Test de Connaissance du Français
UE :	Union Européenne

Table des annexes

Annexe 1 : Tableau d'analyse du terrain de stage	105
Annexe 2 : Portrait-robot	108
Annexe 3 : Affiche publicitaire du <i>campamento</i>	110
Annexe 4 : Entretien semi-directif pour les enfants	111
Annexe 5 : Enquête pour les parents	112
Annexe 6 : Activité papier – relier	113
Annexe 7 : Activité papier – mots-croisés (Jeu du pendu)	115
Annexe 8 : Activité papier – intrus	116
Annexe 9 : Activité papier – remettre en ordre les étapes + répartition des répliques	117
Annexe 10 : Activité papier – liste à remplir et texte à trous (Jeu du sac)	119
Annexe 11 : Activité papier – verbes d'action (Jeu des mimes)	120

Annexe 1

Tableau d'analyse du terrain de stage

Champs d'observation	+ Forces	- Faiblesses	Interprétations (Vs Besoins)	Préconisations
Institutionnel	<p>L'AF propose beaucoup de cours et de nombreux événements/activités culturels qui contribue à sa bonne réputation</p> <p>FOS pour une école d'hôtellerie qui a son antenne dans les locaux de l'AF</p> <p>Diversité des modalités pour les cours</p> <p>Premier centre d'examen d'Espagne, elle connaît une augmentation constante du nombre de candidats au DELF/DALF</p>	<p>Difficulté à composer des groupes équilibrés</p> <p>Public majoritairement adulte</p> <p>Manque d'examineurs pour les sessions d'examens</p> <p>Pour les inscriptions, les personnes sont appelées après le test de langue pour tester leur niveau à l'oral > les appels pour le test oral ne suivent pas le rythme des inscriptions</p> <p>Fonctionne uniquement avec du FLE général et pour enfants et un peu de FOS car partenariat avec l'école Vatel</p>	<p>Les différentes modalités, le manque d'assiduité de certains apprenants déséquilibrent les groupes pendant les cours.</p> <p>Volonté de développer les offres de cours pour les enfants</p> <p>Besoins d'examineurs</p> <p>Besoin d'une meilleure organisation pour rappeler les éventuels futurs inscrits</p> <p>Besoin d'avoir une plus grande variété de spécialité d'enseignement du FLE</p>	<p>Proposer de choisir une autre modalité aux apprenants pour équilibrer les groupes. Prendre en compte le taux de présence pour passer au niveau supérieur</p> <p>Former ou recruter des examinateurs</p> <p>Attirer le public enfant en diversifiant les offres (Français Langue Maternelle, FLE précoce, FLE de scolarisation pour le lycée français) et aussi les spécialités du FLE proposées (FOS) tout en conservant les effectifs actuels ; ouvrir plus de créneaux horaires</p> <p>Faire du <i>campamento</i> d'été la « vitrine » de l'AF pour le public enfant, faire plus de communication sur les réseaux, faire du démarchage dans les écoles</p> <p>Continuer les ateliers gratuits pour continuer de promouvoir les cours auprès du public adulte</p> <p>Mettre en place un planning de rappel pour les inscriptions ou responsabiliser une personne à cette tâche</p>

Organisationnel	<p>Organisation de l'association claire (3 services : direction, équipe pédagogique et équipe administrative)</p> <p>Bonne cohésion à l'AF de Málaga</p> <p>Personnel engagé et motivé</p>	<p>Cohésion avec les antennes moindre car fonctionne plus en autonomie</p> <p>Communication se fait dans les couloirs donc les informations n'arrivent pas forcément à tous dans les délais</p> <p>Différents contrats pour les enseignants (certains ne sont pas payés l'été > chômage) avec différents avantages</p>	<p>Besoin d'une meilleure cohésion d'équipe avec les antennes et une meilleure mutualisation des ressources</p> <p>Besoin d'un canal de communication interne</p> <p>Les différences de contrats peuvent provoquer des tensions par rapport à certains privilèges</p>	<p>Favoriser la collaboration avec les antennes (activités, défis, concours, réunions, ...)</p> <p>Proposer un canal de communication via Whatsapp pour les communications importantes ou faire des réunions plus régulièrement</p> <p>Harmonisation des contrats autant que peut se faire</p>
Économique	<p>Source principale de financement se fait grâce aux cours et aux examens</p> <p>Adhérents à l'association payent une cotisation annuelle</p> <p>Partenariats avec des entreprises et la mairie pour les événements culturels</p>	<p>Autofinancement</p> <p>Subventions quasi inexistantes sauf en de rares occasions</p>	<p>Budget relativement réduit car l'AF doit trouver elle-même des fonds et ne reçoit aucune subvention</p>	<p>Fidéliser le public déjà présent</p> <p>Développer les offres de cours surtout enfant et junior, et augmenter l'amplitude horaire des cours</p>
Humain	<p>Enseignants engagés et performants : conçoivent leurs cours en s'appuyant sur le livre et complètent avec des documents authentiques et des activités variées ; démarche actionnelle ; numérique très présent</p> <p>Ressources et activités créées mutualisées</p>	<p>Tâches mal délimitées sur les heures non-lectives (préparation des cours et des examens, tâches annexes ponctuelles, réunions, tests lors de l'inscription, expositions, ...)</p> <p>Mauvaise organisation des ressources mutualisées sur le drive commun</p>	<p>Pas assez d'heures non-lectives pour traiter les nombreuses tâches annexes</p> <p>Manque de cohésion pour mutualiser les ressources</p>	<p>Mettre plus d'heures non-lectives</p> <p>Mieux délimiter les tâches annexes en les attribuant à chaque enseignant de façon équilibrée</p> <p>Réorganiser les ressources mutualisées sur le drive</p>

<p>Pédagogique</p>	<p>Modalités variées des cours (intensifs, cours semestriel, <i>campamento</i> d'été / junior, enfant, adulte / en ligne, en présentiel, en comodal / ...)</p> <p>Connaissance parfaite des programmes et des manuels utilisés</p> <p>Préparation des cours structurée, activités variées (ne refont jamais le même cours)</p> <p>Révision régulière des manuels actuels utilisés en cours et recherche d'éventuels nouveaux manuels</p>	<p>Très peu d'observations de professeurs en classe (notamment pour améliorer la modalité du comodal)</p>	<p>Pas assez de temps pour la responsable pédagogique pour faire des observations de professeurs en classe qui a beaucoup d'autres tâches à gérer en plus de ses cours</p>	<p>Mettre en place des moments d'observations de professeurs en classe en libérant du temps à la responsable pédagogique</p> <p>Préparation d'une fiche d'évaluation en commun avec les enseignants pour s'auto-évaluer</p>
<p>Technologique</p>	<p>L'AF est très bien équipée et les enseignants exploitent ces outils de façon systématique et efficace</p>			

Annexe 2

Portrait-robot

Juliette Margaux Amoury

ATELIER PERSONA / PORTRAIT ROBOT

Persona vient du latin per sonare : « parler à travers » était utilisé en son origine pour désigner le masque que portaient les acteurs de théâtre romains, masque utilisé déjà avant dans le théâtre grec.
 Persona a donné le mot personnalité, c'est le masque que chaque individu porte en société.
 C'est par exemple sa fonction au sein de la société, son rôle. Ex : étudiant, conseiller municipal, parents d'élèves, élèves, directeur d'école, chef de village...
 En marketing, cela désigne un groupe cible dans une stratégie marketing.

L'objectif ici est de se mettre à la place de public cible ou de la persona et de lister tout ce que l'on sait sur ce public afin de pouvoir imaginer une réponse, des solutions, des activités qui vont répondre à ses attentes
 Répondre aux besoins, prendre en compte les habitudes d'un public, permet d'obtenir une plus grande adhésion, participation aux activités proposées.

PUBLIC CIBLE / PERSONA CIBLE	Mère
------------------------------	------

ÂGE OU TRANCHE D'ÂGE si pertinent	35-45 ans.
SON CONTEXTE <small>(important : le contexte est déterminant car notre comportement dépend du contexte, de la situation qui peut changer tout au long de la journée. Ex : je ne comporte pas de la même façon lorsque je suis avec mes parents, à l'église ou avec mes amis)</small>	- veulent laisser leurs enfants pendant qu'ils travaillent ou faire leurs affaires → boire un café - Centre commercial Larios/Vialia/CAC
SES MOTIVATIONS Qu'est-ce qui est important pour ce public ? vis-à-vis du thème de l'activité ou du service proposé ? Quoi d'important cela servirait-il ?	→ se dégager du temps. → préoccupés par l'apprentissage de leur enfant / complément de l'école - → utiliser la langue de un contexte plus ludique - moins formel -
SES BESOINS SPECIFIQUES <small>(physiologiques, psychologiques, sociologiques), SES ATTENTES</small> (qu'est-ce qu'il attend ? qu'est-ce qu'il vient chercher ?)	→ sécurité → prendre l'air. → hygiène → intégration → divertissement. → SPORT → Groupe whatsapp nouvelles repêches = photo
SES CONTRAINTES, vis-à-vis de l'activité ou du service proposé ?	→ horaires → covid. → lieu / parking.
SES MODES DE CONSOMMATION, SES CHOIX ET HABITUDES DE CONSOMMATION	(supermarchés ? petits épiceries ? marchés) (Ecole) gymnasios -

SON POUVOIR D'ACHAT (si pertinent, si le service ou le produit est tarifé)	Bon - peuvent dépenser pour des activités ludiques/hors essentielles. <u>Profession?</u>
SES OBJECTIFS Que veut-il obtenir ? que veut-il atteindre comme but ?	- D'être sûr qu'il aime son enfant - - D'avoir l'impression qu'on défait à temps qqch. - D que l'enfant soit motivé/content.
SES COMPORTEMENTS (si on l'observe, que fait-il ? que dit-il ? comment réagit-il ?)	- Il pose bcp de questions - est conciliant. - attend un retour de la part du prof -> <u>Intruse personnalisée</u> - + groupe whatsapp.
SES HABITUDES ?	
Que faites-vous pour obtenir la confiance de ce public ?	- D faire signer qqch. - D les rassurer (1er jour). - D parler à l'enfant directement - - D donner des nouvelles (whatsapp / mail). - D s'informer / soci / disputes ... et rendre des nouvelles.
Que faites-vous pour garantir la participation ou l'adhésion de ce public cible ? ou de cet acteur ?	- <u>Communication</u> - - <u>Pub</u> - <u>Evénements / parcs.</u>

Groupe whatsapp - Bien cuidado



Escaneado con CamScanner

- notaire conseil
- pour un peu de notaire
- bilingue

Formulario Compamito

- D autorizaci Salida Foto
- D abrigos de invierno

Annexe 3

Affiche publicitaire du *campamento*

A colorful poster for a summer camp. The background is a light blue sky with a sandy beach at the bottom. Various sea shells in blue, orange, and purple are scattered around the text. A palm tree with a coconut is on the right. In the bottom left, there's a small illustration of a coastal town with a white building and a red roof, a sailboat, and fish in the water. The text is arranged in several blocks: a large title, a date range, an age group, the organization name, a website for registration, and a description of the activities. There are also social media and organizational logos.

**club
de
Verano**

Del 27 de junio al 22 de julio de 2022
Alumnos/as/es de 5 a 10 años.

Alianza Francesa Málaga
INSCRIPCIÓN EN AFMALAGA.COM

@afmalaga

Cada semana inmersión lingüística y cultural con profesores nativos,
una temática, una excursión a un museo y una actividad exterior

af
Alliance Française
Málaga

Annexe 4

Entretien semi - directif pour les enfants

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF POUR LES ENFANTS :

- Prénom :
- Âge :
- Langue maternelle :
- Langues(s) parlée(s) ou étudiée(s) :

- Où vas-tu à l'école (école classique, bilingue, ...) ? (¿En que escuela estudias?)

- Est-ce que tu as déjà fait le Campamento ? (¿Ya hiciste el Campamento?)

- Es-tu content de faire le Campamento ? Pourquoi ? (¿Estás feliz de hacer el Campamento? ¿Por qué?)

- Est-ce que tu aimes le français ? (¿Te gusta el idioma francés?)

- Est-ce que tu connais des mots en français ? Lesquels ? (¿Conoces palabras en francés? ¿Cuáles son?)

- Est-ce que tu entends ou parles français ? Si oui, où et avec qui (cours particulier, parent français, ...) ? (¿Escuchas o hablas francés a veces? ¿En qué ocasión? ¿Dónde? ¿Con quién?)

Annexe 5

Enquête auprès des parents

ENCUESTA CAMPAMENTO (Padres)

Buenos días,

Soy Amaury y voy a ser uno de los animadores del Campamento de Verano junto con Margaux. Estoy en la Alianza Francesa de prácticas para acabar un máster de Francés como Lengua Extranjera. En el marco de mis estudios universitarios, tengo que realizar un trabajo final con un proyecto, y mi proyecto se va a focalizar en el Campamento de Verano. En el marco de este trabajo final, necesito hacer una pequeña encuesta para ilustrar el proyecto.

Por eso, les pido unos minutos para rellenar para rellenar la encuesta. Me quedo a su disposición si quieren más información.

De antemano, les agradezco su colaboración y su tiempo.

Amaury

Nombre de los padres (opcional):

Edad de los padres:

Profesión de los padres:

¿Tienen ustedes algún tipo de vínculo con Francia o con el idioma francés? Si es el caso, ¿Cuáles son ?
(Avez-vous un lien avec la France ou la langue française ? Si oui, lesquels ?)

¿Cuáles son los motivos por los que matricularon a su(s) hijo(s) en el Campamento? (Quels sont les raisons de l'inscription au Campamento ?)

¿De quién viene la iniciativa de matricular a su hijo en el Campamento? (De qui vient l'initiative de l'inscription au Campamento ?)

¿Cómo conocieron el Campamento ? (Comment avez-vous entendu parler le Campamento ?)

¿Cuáles son sus expectativas al matricular a su hijo en el Campamento? (Qu'attendez-vous du Campamento ?)

Annexe 6

Activité papier : relier

Activité : Identifie les noms des nourritures et relie avec l'image qui correspond



Les œufs

Le vin



Le riz

La glace



L'huile

L'eau



Le pain

Le beurre



La tomate

Le poisson



Le poulet

La viande



Le jus

Le yaourt



Le citron

Le fromage



Le lait

Les pâtes



Relie le dessin à son image :



Un verre mesureur



Une louche



Une balance



Une poêle



Un saladier





Un fouet



Annexe 7



Activité papier : mots-croisés (transformé en jeu du pendu)



VOCABULAIRE DES CRÊPES



Retrouvez les mots de vocabulaire de la chandeleur



 Les 



La  



 Le 



Le  


 Le 



Le  



 Le 

La  

Le  

La 

Le  

La  

Annexe 8

Activité papier : intrus

Les crêpes



1. Ingrédients > Raye les intrus :

(Intrus = un ingrédient qui n'existe pas dans la recette des crêpes)

Œufs Sel Huile Poivre Vanille Levure
Lait Farine Sucre Yaourt Vinaigre

2. Ustensiles > Raye les intrus :

(Intrus = un ustensile qui n'est pas nécessaire pour faire la recette des crêpes)










Une fourchette Une tasse à café Un saladier Une louche
Un couteau Une poêle Une balance
Un verre mesureur Un fouet

Annexe 9

Activité papier : remettre dans l'ordre les étapes + répartition des répliques

Recette des crêpes

Retrouvez les étapes de la recette des crêpes

ÉTAPE 1 ●	●	Deuxièmement, cassez les 4 oeufs dans la préparation.	
ÉTAPE 2 ●	●	Mélangez le sucre, la farine et les oeufs avec un fouet.	
ÉTAPE 3 ●	●	La crêpe est prête. Vous pouvez mettre du sucre, de la pâte à tartiner ou de la confiture.	
ÉTAPE 4 ●	●	Retournez la crêpe pour cuire l'autre côté.	
ÉTAPE 5 ●	●	Pour commencer, dans un grand saladier, mettez 250g de farine et 75g de sucre.	
ÉTAPE 6 ●	●	Ajoutez petit à petit le lait (0,5l) dans la préparation et mélanger bien.	
ÉTAPE 7 ●	●	Bon appétit !	
ÉTAPE 8 ●	●	Faites chauffer une poêle et faites des cercles de pâte avec une louche.	
ÉTAPE 9 ●	●	Faites fondre 70g de beurre au micro-ondes et l'ajouter à la pâte.	

Répartition des répliques

CLARA : Bonjour ! Voici la recette des crêpes.

MAXIM : Pour commencer, dans un grand saladier, mettez 250 grammes de farine et 75 grammes de sucre

MARTINA : Deuxièmement, cassez 4 oeufs dans la préparation.

MARCOS : Mélangez le sucre, la farine et les oeufs avec un fouet.

AARON : Ajoutez petit à petit un demi-litre de lait dans la préparation et mélangez bien.

AMÉLIE : Faites fondre 70 grammes de beurre et ajoutez-le à la pâte.

IKER : Faites chauffer une poêle et faites des cercles de pâte avec la louche.

JULIETA : Retournez la crêpe pour cuire l'autre côté.

MAXIME : La crêpe est prête. Vous pouvez mettre du sucre, de la pâte à tartiner ou de la confiture.

TOUS ENSEMBLE : Bon appétit !

Annexe 10

Activité papier : liste à remplir et texte à trous

LA RECETTE DES CRÊPES

Complète la liste des ingrédients et des ustensiles :

(À compléter pendant le jeu du sac)

Liste des ingrédients :

-
-
-
-
-
-
-
-

Liste des ustensiles :

-
-
-
-
-
-

Complète le texte à trous, puis décore la recette :

Pour commencer, dans un grand _____, mettez 250 g de farine et 75 g de sucre. Deuxièmement, cassez les 4 _____ dans le saladier. Puis mélangez les œufs, la farine et le sucre avec un fouet. Ajoutez petit à petit le _____ (500 ml) et mélangez bien. Faites fondre 70 g de _____ au micro-ondes et versez-le dans la pâte. Ajoutez une pincée de _____ et un sachet de sucre vanillé, puis mélangez. Enfin, couvrez la pâte et laissez reposer.

Faites chauffer la _____ à crêpes avec un peu d'huile. Versez la pâte dans la poêle avec une _____. Retournez la crêpe pour cuire l'autre côté.

La crêpe est prête. Vous pouvez mettre du sucre, de la confiture ou de la pâte à tartiner.

Bon appétit !!

Annexe 11

Activité papier : verbes d'action (traduire grâce au jeu de mimes)

1. Est-ce que tu connais la traduction des verbes soulignés ? (Jeu des mimes)

Verser la farine, le sel et le sucre :

Casser les œufs :

Mélangez doucement :

Ajouter la vanille à la fin :

Couvrir et laisser reposer 30 min :

Table des matières

Remerciements	4
Déclaration anti-plagiat	5
Sommaire	6
Introduction	7
PARTIE I – PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	9
Chapitre 1 - Le terrain de stage	10
1 - L'enseignement des langues en Espagne	10
1.1 – Politique linguistique de l'Espagne	10
1.1.1 – Les langues régionales	10
1.1.2 – Les langues étrangères	11
1.2 – L'enseignement du FLE en Espagne	15
1.2.1 – Le pari de la francophilie	15
1.2.2 – Prise de conscience et changement réel	17
2 – L'Alliance Française	19
2.1 – Histoire	19
2.1.1 – Fondation Alliance Française	19
2.1.2 – Alliance Française de Málaga	20
2.2 – Organisation	22
2.2.1 – Locaux et organigramme	22
2.2.2 – Calendrier, cours et examens	23
3 – Les acteurs	25
3.1 – Les enseignants	25
3.1.1 – Formation et organisation	25
3.1.2 – Aspect pédagogique	26
3.2 – Le public	27
Chapitre 2 – Projet de stage et problématique	28
1 – Les missions de stage	28
1.1 – Mission principale	28
1.2 – Missions annexes	29
2 - Analyse des besoins	30
2.1 – Réflexions sur le terrain de stage	30
2.2 – Projet et premières réflexions	32
PARTIE II – CADRAGE THEORIQUE	34
Chapitre 3 – Le public enfant	35
1 – Quel profil d'apprenant ?	35
2 – Enfants et apprentissage des langues	38
2.1 – Enfants et langues étrangères	38
2.2 – L'enseignement du FLE aux enfants	40
2.2.1 – Objectifs	40
2.2.2 – L'environnement	41
2.2.3 – La langue maternelle	42
2.2.4 – Correction et évaluation	43
Chapitre 4 – Qu'est-ce que le jeu ?	45
1 – Définition	45
1.1 – Le jeu	45
1.2 – Critères du jeu	46
1.3 – Typologie du jeu	47
1.4 – Catégorisation du jeu	48
2 – Intérêts du jeu avec les enfants	49
3 – Le jeu en classe de langue	50
3.1 – Jeu et Institutions européennes	50
3.2 – Le jeu dans l'apprentissage	51
3.2.1 – Les types de jeux	52

3.2.2 – Rôle de l’enseignant	53
3.2.3 – Correction et évaluation	53
Chapitre 5 – Qu’est-ce que la motivation ?	55
1 – Définition	55
1.1 – La motivation	55
1.2 – Types de motivation	56
2 – Motivation chez les apprenants enfants	57
2.1 – Les raisons de l’apprentissage d’une langue pour les enfants	57
2.2 – Comment susciter la motivation chez les apprenants enfants ?	58
3 – Motivation et apprentissage d’une langue étrangère par le jeu	59
3.1 – Motivation intrinsèque	59
3.2 – Nouvelle perception de l’apprentissage	61
PARTIE III – PROJET D’INGENIERIE : <i>CAMPAMENTO DE VERANO</i>	63
Chapitre 6 – Objectifs et réflexions	64
1 – Objectifs généraux et opérationnels	64
2 – Quelques réflexions autour de la problématique	67
Chapitre 7 – Méthodologie et conception	71
1 – Méthodologie du recueil de données	71
1.1 – Recueil de données des enfants	71
1.2 – Recueil de données des parents	72
1.3 – Observations pendant le <i>campamento</i>	72
2 – Conception des activités	73
2.1 – Objectifs pédagogiques de l’Alliance Française pour le <i>campamento</i>	73
2.2 – Conception des activités : semaine 1	74
2.2.1 – L’environnement	74
2.2.2 – Thème et projet final	75
2.2.3 – Objectifs	75
2.2.4 – Conception des activités	76
2.2.5 – Bref aperçu des activités du reste de la semaine	78
2.2.6 – Modalités de travail	78
2.2.7 – Lien avec les parents	79
Chapitre 8 – Animation et bilan	80
1 – Analyse des recueils de données	80
1.1 – Recueil de données des enfants	80
1.1.1 – Représentations sur la langue française et le <i>campamento</i>	80
1.1.2 – Motivation des enfants	82
1.2 – Recueil de données des parents	84
1.2.1 – Ce qui différencie le <i>campamento</i> de l’AF des autres <i>campamento</i>	85
1.2.2 – Représentations des parents sur le <i>campamento</i>	86
2 – Analyse des observations	88
2.1 – Jeu et motivation	88
2.1.1 – Évolution de la motivation	88
2.1.2 – Motivation intrinsèque	90
2.2 – Jeu et apprentissage	91
2.2.1 – Une autre perception de l’apprentissage	91
2.2.2 – Les interactions	92
3 – Bilan	94
3.1 – Les enfants	94
3.2 – Les parents	95
3.3 – Notre bilan	96
Conclusion	98
Bibliographie	100
Sitographie	102
Sigles et abréviations utilisés	103
Table des annexes	104
Annexes	105
Table des matières	121

MOTS-CLÉS : enfant, jeu, motivation, apprentissage du FLE, hors milieu scolaire

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite du jeu comme facteur de motivation pour l'apprentissage du FLE chez les enfants en dehors du milieu scolaire, notamment dans le cadre de la conception et de l'animation d'un camp d'été destiné aux enfants entre 4 et 10 ans auprès de l'Alliance Française de Málaga, en Espagne. Notre étude part de l'hypothèse que la participation du jeune public à ce type d'activité émane dans la plupart des cas de la volonté des parents et que peu d'enfants sont enclin à débiter ou continuer l'apprentissage d'une langue pendant les vacances d'été. Comment donc susciter chez ces enfants l'intérêt et la motivation nécessaire pour qu'ils soient impliqués dans les activités proposées sans qu'ils ressentent un environnement trop scolaire ? Est-ce que le jeu peut être facteur de motivation pour l'apprentissage du FLE chez les jeunes enfants ? Pour répondre à cette problématique nous avons d'abord cherché à établir du point de vue théorique une relation entre les notions de jeu et de motivation puis, dans une démarche qualitative, nous avons réalisé des entretiens auprès de dix-neuf enfants pour interroger le lien entre leurs motivations et leurs représentations de la langue française et nous avons comparé ces données avec celles recueillies auprès de douze parents à travers une enquête sur leurs attentes vis à vis du camp d'été. Enfin, grâce aux observations effectuées, nous avons dégagé un premier bilan de l'expérience pour tenter d'apporter des réponses à notre problématique.