



HAL
open science

Le jeu : focalisateur attentionnel pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Anaïs Bocquier

► **To cite this version:**

Anaïs Bocquier. Le jeu : focalisateur attentionnel pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère?. Education. 2022. dumas-03992785

HAL Id: dumas-03992785

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03992785v1>

Submitted on 16 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

***Le jeu : focalisateur attentionnel pour
l'apprentissage d'une langue vivante
étrangère ?***

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Anaïs BOCQUIER

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Phillipe , directeur de mémoire
Dora François, membre de la commission

Résumé

Le jeu est généralement perçu comme opposé avec le système scolaire et les apprentissages. Pour autant, il est un outil à explorer car particulièrement motivant pour les élèves. Nous nous intéresserons ici à son apport dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire. Cette discipline, où les élèves peuvent se retrouver en détresse vis-à-vis d'une langue inconnue, pourrait être repensée en alliant plaisir et apprentissages. La question de l'attention dans l'enseignement des langues étrangères a été peu explorée dans le monde de la recherche, ainsi, elle fera l'objet de ce mémoire en interrogeant l'impact du jeu sur les capacités attentionnelles des élèves. Des jeux d'équipes, individuels et compétitifs ont été expérimentés dans le cadre de cette recherche dans une classe de CM2 en cours d'anglais.

Play is generally perceived as opposed to the school system and learning. However, it's a tool that should be explored because it's particularly motivating for pupils. We will focus here on its contribution to the learning of a foreign language in primary school. This subject, where pupils may find themselves distressed by an unfamiliar language, could be reconsidered by combining pleasure and learning. The issue of attention in foreign language teaching has been little explored in the world of research, so it will be the subject of this dissertation by questioning the impact of play and game in pupils' attentional abilities. Team, individual and competitive games were tested in this research in a fifth-grade English class.

Mots clés : jeu, langue vivante étrangère, attention, langage, apprentissage

Remerciements

Je souhaite remercier mon directeur de mémoire pour son accompagnement tout au long de cette année de Master 1.

Je tiens également à adresser de sincères remerciements à mes maîtres d'accueil temporaires qui ont pris le temps de répondre à mes questions, qui m'ont guidé et qui m'ont laissé la possibilité d'expérimenter dans leurs classes.

Je suis également reconnaissante envers mes binômes de stage qui m'ont été d'une grande aide pour mener mes séances en classe et qui ont accepté de filmer pendant mes expérimentations.

Bien évidemment, je remercie les élèves de CM2 qui ont été particulièrement investis lors des séances que j'ai pu mener et qui m'ont permis d'être plus à l'aise dans une discipline que je ne maîtrisais pas entièrement. Grâce à eux, j'ai pu gagner en confiance et développer de nouvelles compétences professionnelles.

Ensuite, je tiens à remercier particulièrement les personnes qui ont pris du temps pour relire ce mémoire, elles m'ont été d'une aide précieuse.

Enfin, je remercie chaleureusement ma famille, mes ami(e)s et toutes les personnes qui m'ont soutenues moralement et émotionnellement. Ils auront entendu parler de ce mémoire pendant des mois et des mois et malgré tout, ils auront été d'un soutien infaillible, tout au long de cette année.

Merci.

Sommaire

Introduction	1
Définitions des concepts	2
1. Qu'est-ce que le jeu ?	2
2. Qu'est-ce que l'attention ?	3
Cadre théorique	4
I- L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire	4
1. Contexte historique.....	4
2. Pourquoi apprendre une langue étrangère ?	5
3. Quels enjeux ?.....	6
3.1 Pour le cycle 1	6
3.2 Pour les cycles 2 et 3.....	6
4. La France : monolinguisme, multilinguisme ou plurilinguisme ?	7
5. Les conditions favorables et les méthodes utilisées	10
II. Le jeu	12
1. Le jeu et ses caractéristiques.....	12
2. Typologie des jeux.....	14
3. Classification des jeux	15
3.1 La classification de Roger CAILLOIS	15
3.2 La classification ESAR.....	16
4. Les jeux avec la langue	18
4.1 Les jeux de prononciation et de lexique	18
4.2 Les jeux de communication	19
5. Jouer et apprendre : compatibilité ?	20
6. Les avantages du jeu	21
6.1 Généralités.....	21
6.2 Les avantages spécifiques du jeu en langue étrangère	23
7. Les limites du jeu	24
8. L'impact du jeu sur l'attention des élèves	25
Conclusion du cadre théorique.....	27
Cadre Méthodologique	28
A. Le choix d'enquête	29
1. Le choix de la méthode utilisée lors des séances d'anglais	30
2. Présentation du terrain	31
3. Présentation des séances d'anglais menées en classe de CM2	32
a. La séance 7 – Lire et écrire les super-pouvoirs	32

b. La séance 8 – Préparer son défilé de Cosplay	32
B. Données et analyse.....	33
1. Le jeu « go fish » : deux groupes d'élèves et des approches du jeu différentes	33
1.1 Les règles du jeu et le matériel.....	33
1.2 Quelques précisions	34
2. Le temps de jeu dans la classe n°1	35
2.1 Description de la situation de jeu du groupe de la classe 1.....	36
2.2 Analyse de la situation de jeu du groupe de la classe n°1	41
3. Le temps de jeu dans la classe n°2	43
3.1 Description de la situation de jeu	43
3.2 Analyse de la situation du groupe de la classe n°2	45
4. Ce que l'on peut tirer du temps de jeu de ces deux groupes	46
5. Jeu collectif (le time's up) : des élèves qui accrochent et des élèves qui décrochent ?	47
5.1 Les règles du jeu du Time's up.....	48
5.2 Observations et analyses	48
Discussion des résultats.....	53
1. Le jeu : un « décontrôle contrôlé des émotions » ?	53
2. La place de l'enseignant dans les situations de jeu.....	55
3. Jeu en collectif et communauté discursive	56
3.1 Interlangue	57
3.2 Métalangage	57
4. Le sens donné par les élèves sur le jeu.....	58
4.1 La façon dont le jeu est présenté par l'enseignant	58
4.2 Le type de jeu (agôn, ilinx, mimicry, alea).....	59
4.3 La personnalité et l'état émotionnel de l'élève au moment de jouer	60
4.4 La vision de l'école et du jeu	61
4.5 Les difficultés scolaires de l'élève	61
5. Jeux, séances et méthode de l'enquête : des améliorations possibles ?	62
5.1 Variante du jeu « Go fish »	62
5.2 La méthode et les compétences travaillées	62
Conclusion.....	64
Bibliographie.....	66
Annexes.....	69
Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance 7 (Séquence Cosplay)	69
Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance 8 (Séquence Cosplay)	73

Introduction

Dans le cadre de ma première année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation mention premier degré (MEEF 1^{er} degré), j'ai eu l'occasion d'intégrer le séminaire de recherche « Jeu et/ou apprentissages ». Au cours de mon cursus universitaire, j'ai eu la chance d'effectuer différents stages d'observations au sein de classes de différents niveaux. J'ai pu me rendre compte notamment de l'importance de l'utilisation de supports d'apprentissages stimulants pour l'élève, afin d'accroître sa motivation et de maintenir son attention.

Le jeu est prépondérant dans la vie d'un enfant et paraît être un outil à explorer pour générer des apprentissages et favoriser l'envie et la curiosité des élèves. Cependant, si le jeu est largement plébiscité dans les programmes de l'école maternelle (cycle 1), on parle notamment d'« apprendre en jouant »¹, il tend à disparaître peu à peu des programmes des cycles 2 et 3. Le jeu apparaît seulement dans le cadre de l'éducation musicale avec les jeux vocaux notamment ainsi qu'en éducation physique et sportive lors de jeux collectifs. Il n'est pas une préconisation, tout du moins dans les programmes à partir du CP.

A 6 ans, âge moyen d'entrée en Cours Préparatoire, les élèves sont jeunes et le jeu fait toujours partie de leur quotidien tout comme il l'est en CM2 voire au-delà, mais sous des formes différentes. Il serait donc nécessaire de s'interroger sur sa place dans les apprentissages et les bénéfices qui pourraient en être tirés pour le développement des élèves. Le jeu a-t-il de réels effets sur la motivation des élèves ? Peut-il impacter leur attention ? Est-il un véritable vecteur d'apprentissages ? Voici autant d'interrogations qui ont suscité ma curiosité sur la thématique du jeu. Malgré tout, j'avais la volonté d'axer ma recherche sur une discipline particulière afin de comprendre comment le jeu pourrait servir ou non cette dernière. Mon expérience en stage m'a permis d'affiner cette réflexion.

Lors de ma première semaine de stage de M1, j'ai été accueillie au sein d'une classe de Moyenne Section et Grande Section. J'ai pu y découvrir les pratiques

¹ Ministère de l'Education nationale, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. du 24 juin 2021, p.3.

d'enseignement de ma maîtresse d'accueil. Cette dernière a suivi un parcours universitaire en rapport avec les langues vivantes étrangères et notamment l'espagnol. Elle portait ainsi un intérêt particulier à l'éveil aux langues dans sa classe. J'ai d'ailleurs eu l'occasion de découvrir qu'elle proposait toutes les semaines des activités motrices en anglais. Les élèves appréciaient particulièrement ce temps de la semaine car ils étaient amenés à danser, à chanter, à jouer tout en apprenant des mots en langue étrangère. J'ai d'ailleurs été surprise de voir le niveau de ces jeunes enfants qui réussissaient à retenir du vocabulaire en anglais en si peu de temps.

Ces séances d'anglais en maternelle m'ont questionnées sur l'impact du jeu sur l'apprentissage des élèves en langue étrangère de façon générale. C'est pour cette raison que j'ai fait le choix d'axer mon travail de recherche vers cette discipline afin de tenter de comprendre l'intérêt du jeu en classe de langue, notamment sur l'attention des élèves.

Dans ce mémoire de recherche, je commence par présenter des apports théoriques concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France, son évolution et les méthodes utilisées en classe. Puis, je poursuis avec le jeu et les différentes théories qui ont alimenté ce concept au fur et à mesure des décennies pour valoriser et légitimer sa place au sein des salles de classe.

Ensuite, je propose d'analyser des expérimentations effectuées en classe de CM2 autour de plusieurs jeux en anglais afin de comprendre les bénéfices de ces derniers mais aussi de potentielles limites qui pourront permettre de nuancer mes propos.

Définitions des concepts

1. Qu'est-ce que le jeu ?

Dans la plupart des définitions proposées dans les dictionnaires, le jeu est présenté comme ayant pour seul but le divertissement et le plaisir. On parle d'ailleurs « d'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 » (Larousse en

ligne, s.d²). Le jeu n'aurait donc pas d'utilité. Cependant, ici nous allons plutôt penser le jeu comme un outil établi par un ensemble de règles et qui va orienter les élèves vers un objectif d'apprentissage. Chamberland et al, le définit de la manière suivante : « Interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but »³.

2. Qu'est-ce que l'attention ?

L'attention fait partie des quatre piliers de l'apprentissage présentés par Stanislas Dehaene dans son ouvrage *Apprendre ! : Les talents du cerveau, le défi des machines*. Parmi, l'engagement actif, le retour sur l'erreur et la consolidation qui sont les 3 autres piliers, l'attention se définit comme le moyen de sélectionner une information appropriée et de la mettre en relief. Ainsi, les éléments négligeables sont mis de côté pour ne focaliser l'apprentissage que sur ce qui est important à un moment précis.

L'attention est à distinguer de la concentration. Elle permet d'engager l'individu sur un temps relativement court contrairement à la concentration qui correspond à une implication « en vue d'une production sur une longue durée. » (Heyman, 2021, p. 25)

² N'ayant malheureusement pas trouvé la date d'édition de cette définition, je ne peux pas vous la fournir. En revanche, cette dernière a été consultée le 1^{er} mai 2022.

³ Chamberland, G. & Provost, G. (2011). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec. Projet MUSE, [doi:10.1353/book.15533](https://doi.org/10.1353/book.15533).

Cadre théorique

I- L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire

1. Contexte historique

Aujourd'hui, la découverte et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère dans le parcours scolaire des élèves français est indispensable. Ils permettent aux jeunes de prendre conscience du monde dans lequel ils vivent, dans toute sa diversité linguistique. Partout dans le monde, environ 7 000 langues sont utilisées pour communiquer, s'exprimer et échanger. Une pluralité dont les élèves devraient avoir connaissance dans le but de comprendre l'importance de l'apprentissage d'au moins une langue étrangère dans leur scolarité primaire.

Le marché du travail s'ouvre de plus en plus à l'international. Apprendre à communiquer dans une autre langue que le français devient alors un outil nécessaire afin de permettre à ces futurs adultes de s'insérer, de la meilleure des façons, dans la vie professionnelle.

Durant de nombreuses décennies, beaucoup de questions se sont posées concernant l'âge à partir duquel il serait judicieux de débiter l'apprentissage d'une langue étrangère. Officiellement, cet apprentissage a démarré en 1961 avec le concours de l'Ecole normale supérieure de Saint Cloud. Ensuite, à partir de 1964, l'enseignement de l'allemand s'est instauré dans quelques écoles maternelles. « La circulaire de 1972 précisa les modalités d'enseignement : période de « sensibilisation » à la maternelle, « d'approfondissement » au CP et au CE1, et de « structuration » au CE2, au CM1 et au CM2 » (Bablon, 2004, p. 12). Jusqu'en 1989, l'enseignement des langues étrangères fut limité jusqu'à être presque supprimé dans les écoles normales. Ce n'est que dans les textes de 1989-1990, que la décision de relancer cet enseignement fut proposée. Tout d'abord, il s'agissait uniquement d'une sensibilisation et par la suite, d'un véritable apprentissage. « Dès la rentrée 2002, l'enseignement d'une langue vivante devient obligatoire au cycle 3 [CE2, CM1 et CM2], bénéficiant du même coup d'un statut équivalent aux autres domaines enseignés à l'école primaire » (Bablon, 2004, p. 17). A présent, il débute dès le CP, soit à partir du cycle 2, selon les programmes du Ministère de l'Education Nationale. Cependant, un

« éveil à la diversité linguistique »⁴ sous forme de jeu débute dès la maternelle. L'objectif pour ces jeunes enfants est de « découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. »⁴

Un plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères a été mis en place en 2005 dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées. C'est à partir de celui-ci, notamment, que l'acquisition de compétences principalement orales en primaire, ont été mises en avant en accord avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Comme nous l'avons vu précédemment, ce type de projet naît de la volonté de développer davantage les savoirs, les capacités et les compétences des élèves dans le but d'une « ouverte européenne et internationale » (Belleville, s. d., p. 1).

2. Pourquoi apprendre une langue étrangère ?

L'école est un milieu riche du point de vue de la diversité qu'elle soit culturelle, sociale ou linguistique. Elle permet ainsi une ouverture d'esprit et une compréhension du monde pour les élèves. L'enseignement d'une langue étrangère dès le CP, permet d'enrichir les connaissances et les compétences des élèves en leur permettant de découvrir le monde dans lequel ils vivent. Voir au-delà des frontières pour comprendre comment vivent les populations à l'étranger, quelles sont leurs cultures, leurs traditions, autant de points qui participent à l'épanouissement de l'élève et à son développement. « Cette approche des diversités culturelles doit amener l'élève à s'interroger sur sa propre culture et la comparer avec d'autres. En s'intéressant à la langue d'autres pays, il aura un autre regard sur sa propre langue et arrivera à la construire sur des bases encore plus solides » (Chauvel et al., 2019, p. 9).

Apprendre une langue étrangère ne se résume pas uniquement au cadre scolaire et normalisé de la syntaxe ou du lexique. Cela va bien au-delà. Apprendre une nouvelle langue, c'est prendre conscience de l'autre, de la personne qui ne parle pas comme soi et des difficultés de communication. Malgré des écarts importants dans la manière de s'exprimer, des points de convergence peuvent apparaître. Ils sont source de

⁴ Ministère de l'Education nationale, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. du 24 juin 2021, p.11.

rencontre et de partage. C'est dans ce sens, que l'enseignement des langues vivantes est caractérisé dans les programmes scolaires.

3. Quels enjeux ?

3.1 Pour le cycle 1

Le cycle 1, qui correspond aux différents niveaux de maternelle n'est pas concerné à proprement parlé par l'enseignement des langues étrangères. En revanche, il est tourné vers l'apprentissage du vivre ensemble. On sait que les classes sont composées d'élèves issus d'origines culturelles variées, il semble donc primordial de travailler l'éveil à la diversité linguistique. Il s'agit pour l'enseignant de faire « découvrir l'existence de langues, parfois très différentes »⁵ de celles que les élèves peuvent connaître et entendre au quotidien. L'enjeu majeur est de développer la conscience phonologique.

3.2 Pour les cycles 2 et 3

Pour ce qui est de l'enseignement des langues vivantes au cycle 2 (du CP au CE2), l'accent est porté sur le développement du langage oral. Celui-ci se fait au travers de tâches simples et d'activités variées, ciblées sur les centres d'intérêts des élèves afin de les engager dans l'action sans crainte. L'entrée dans la langue étrangère se fait grâce à des actions tournées vers le quotidien de l'enfant que ce soit l'environnement de la classe ou bien encore de la famille. Il peut s'agir également d'une approche plus culturelle avec la découverte par exemple, des traditions du ou des pays dans lesquels est parlée la langue en cours d'apprentissage. « C'est dans ce cycle que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi » (Chauvel et al., 2019, p. 6).

Concernant le cycle 3 (du CM1 à la 6^{ème}), l'objectif à terme est d'atteindre le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières suivantes :

⁵ Ministère de l'Education nationale, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. du 24 juin 2021, p.11.

- Ecouter et comprendre
- Lire et comprendre
- Parler en continu
- Ecrire
- Réagir et dialoguer

Les programmes officiels du cycle 3 indiquent que le niveau A1, appelé « niveau de découverte » est un minimum à atteindre et dans la plupart des cas, les élèves l'auront dépassé et entreront dans l'acquisition du niveau A2 , niveau « intermédiaire ».

Les contenus enseignés en langue vivante correspondent à une ouverture culturelle des pays où la langue cible est parlée. Différents types d'activités sont proposées pour renforcer l'acquisition des compétences langagières des élèves notamment de la correspondance avec d'autres écoles du monde. « A l'école élémentaire, il s'agit donc pour le professeur de proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire. »⁶

4. La France : monolinguisme, multilinguisme ou plurilinguisme ?

Depuis la Révolution française et l'instauration de la première République en 1794, le français classique a été reconnu langue officielle dans l'article 2 de la Constitution. Cependant, depuis des siècles, de nombreux dialectes, patois et autres langues régionales sont parlés. D'autre part, les nombreuses vagues d'immigration qui se sont succédées au fur et à mesure des décennies ont permis d'accueillir de nouvelles langues sur le territoire national français. Cependant, la France est-elle un pays monolingue, multilingue ou plurilingue ?

Il semble tout d'abord nécessaire de définir ces différents termes.

⁶ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école.* (p.4).

Le monolinguisme caractérise une personne ou un pays qui parle une seule et unique langue. Le multilinguisme correspond à « la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même groupe social ou d'un même territoire. »⁷ Le plurilinguisme contrairement au multilinguisme désigne les caractéristiques d'une personne qui a les capacités de communiquer avec d'autres individus dans plusieurs langues. Cette personne ne maîtrise pas parfaitement toutes les langues qu'elle utilise mais elle peut mettre à profit ses connaissances linguistiques pour entrer et participer à un échange. On ne peut donc pas dire que la France soit plurilingue car ce terme est spécifique à chaque individu.

En revanche, nous pouvons nous interroger sur le caractère monolingue ou multilingue de la France. Si le français a été désigné comme l'unique langue officielle de notre pays, il ne faut pas négliger toutes les autres langues qui cohabitent sur le territoire. Les langues régionales sont également présentes dans la Constitution dans l'article Art. 75-1 : « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. »⁸ Les langues régionales comme le breton ou le basque sont encore enseignées dans certaines écoles françaises majoritairement dans les écoles des régions qui y sont associées.

L'enseignement immersif consiste à proposer des cours d'histoire, de mathématiques ou encore de sciences en langue étrangère ou régionale. Cependant, ce type d'enseignement des langues régionales a fait débat récemment. En mai 2021, le Conseil Constitutionnel a censuré en partie la loi sur la protection des langues régionales et leur promotion car celle-ci serait contraire à l'article 2 de la Constitution. Finalement, il reviendra sur sa décision quelques semaines plus tard en autorisant l'enseignement immersif de ces langues.

Si dans certains cas l'enseignement immersif peut être une solution à l'apprentissage d'une langue (notamment pour les langues régionales), il ne faut pas le systématiser. C'est d'ailleurs pour cette raison que le ministère de l'Education Nationale préconise une approche actionnelle comme nous le verrons dans une

⁷ Ibanez, F. (2021, avril 16). *Plurilinguisme et multilinguisme : quelles différences ?* Alphatrad France. <https://www.alphatrad.fr/actualites/plurilinguisme-multilinguisme-queelles-differences> (consulté le 6 mars 2022).

⁸ Sénat. (2011). *Langues régionales : patrimoine de la France*. <https://www.senat.fr/questions/base/2011/qSEQ110619227.html#:~:text=le%20ministre%20de%20la%20culture,au%20patrimoine%20de%20la%20France%20%C2%BB>, (consulté le 01 mai 2022).

prochaine partie. La totale immersion peut procurer une certaine anxiété chez les apprenants caractérisée par une peur d'être ridicule, un mal-être ou une crispation. Arnold et Brown ont d'ailleurs exprimé en 1999, que la discipline des langues étrangères et des langues secondes représente un stress puisque « l'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité » (Arnold & Brown, 1999, p.411 cité par Arnold 2006).

« C'est pour cela qu'il est déconseillé d'appliquer trop rapidement ou trop radicalement l'immersion, d'interdire rigoureusement aux apprenants de recourir à leur langue maternelle, et surtout de profiter de la supériorité que procure à l'enseignant la connaissance de cette langue pour imposer la discipline. Il faut au contraire prendre le temps de rassurer son public par une familiarisation progressive non seulement à la langue cible mais aux conditions de son apprentissage » (Defays, 2018).

Il existe donc encore une cohabitation du français et des langues régionales en France. De la même manière, les langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol, le chinois ou l'arabe... sont présentes sur le territoire. Il y a donc une coexistence de ces langues ce qui permet également de montrer que la France, au-delà de son unique langue officielle, est multilingue puisque de nombreuses communautés parlent des langues régionales et/ou étrangères. Nous ne pouvons pas affirmer que la France soit uniquement monolingue ou uniquement multilingue car ce serait oublier les textes constitutionnels ou mettre de côté la diversité linguistique qui est présente. C'est ainsi que Jean-Claude Beacco affirme dans son ouvrage *Ecole et politiques linguistiques : pour une gestion de la diversité linguistique* « qu'au-delà de l'image ordinaire des sociétés comme monolingue que donne leur langue nationale, les sociétés sont multilingues » (Beacco, 2016, p. 62).

En revanche, nous pouvons noter que les objectifs d'apprentissage de la langue française diffèrent de ceux des langues vivantes étrangères dans les programmes de l'Education Nationale. En effet, pour le français, il s'agit de le maîtriser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour les langues vivantes étrangères, il s'agit plutôt de les pratiquer en premier lieu à l'oral dans le but de se faire comprendre. Les termes « maîtriser » et « pratiquer » « sont révélateurs d'une conception didactique et pédagogique fondée sur une opposition fondamentale entre langue maternelle et langue étrangère » (Pégaz Paquet & Cadet, 2016, p. 58).

L'utilisation du terme « maternelle » révèle d'ailleurs un penchant pour le monolinguisme. En effet, cela renverrait à l'idée que « le français est la langue maternelle de tous les enfants scolarisés et la LV [langue vivante], une langue inconnue » (idem, p.59) Cependant, c'est loin d'être le cas de tous les élèves des écoles françaises. « Deprez (2008 : 15) rappelle qu'en région parisienne un enfant sur quatre « parle ou comprend une autre langue que le français » » (id.). Ici, nous utiliserons davantage le terme de langue première plutôt que celui de langue maternelle.

En d'autres termes, les programmes français ont tendance à différencier et dissocier l'enseignement de la langue française et celui des langues étrangères. Or, l'apprentissage de toute langue est basé sur une même structure. Contrairement à d'autres pays, en France, les élèves bilingues ou allophones doivent rapidement intégrer la langue française pour pouvoir suivre correctement leur scolarité. On tente de réduire la diversité culturelle et linguistique pourtant très riche sur le territoire.

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France souhaite valoriser une approche plurielle des langues et des cultures. Pour cela, elle « est en mesure d'énumérer tous les champs d'action possibles à développer dans ce sens de l'enseignement des langues à l'école :

- L'exploitation des langues de la famille de l'enfant ;
- Plus de langues à l'école et dans la vie quotidienne ;
- Le développement des compétences plurilingues ;
- Le décloisonnement de l'apprentissage des langues étrangères à l'école, y compris le français » (id, p.69).

5. Les conditions favorables et les méthodes utilisées

Entrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère est une approche totalement différente de celle qui a été effectuée lors de l'acquisition de la langue première. Ainsi, un élève ne pourra pas apprendre une nouvelle langue de la même manière que sa langue d'origine. Les conditions ne sont pas les mêmes, l'élève n'est pas en immersion totale au quotidien dans la langue et donc dans ses sonorités. En revanche, « l'élève

doit utiliser son « capital linguistique » et ne pas exclure les connaissances qu'il a de sa langue maternelle. » (Rosenberger, 2008, p. 15)

La démarche privilégiée dans les programmes de l'Education Nationale depuis 2005 est la démarche actionnelle.

Qu'est-ce que la démarche actionnelle ?

Tout d'abord, on considère que tout individu est un être social qui évolue, agit et échange dans un environnement et un contexte. Il entre en interaction avec d'autres personnes. L'acte de parole est central car c'est à partir du langage que la communication est possible. L'enjeu pour l'enseignant est alors de mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui mobilisent le langage dans le but que les élèves soient en action. Ainsi, les apprenants pourront croiser leurs différentes compétences et connaissances (cognitives, culturelles, sociales...) pour les mettre au service de l'apprentissage de la langue étrangère nouvelle. Ce type de démarche pédagogique est stimulant et motivant car il permet aux élèves de donner du sens à ce qu'ils font et apprennent. Il s'agit là, d'un enjeu et d'un objectif majeur pour l'enseignement, toutes disciplines confondues.

La démarche actionnelle renvoie au CECRL où les compétences langagières à acquérir dans une langue sont divisées en plusieurs niveaux (A1, A2, B1, etc.), ce qui permet d'établir une certaine progressivité. Ce cadre européen insiste sur la notion de tâche à accomplir, qui se lie donc à la perspective actionnelle : utilisation de la langue dans le contexte d'une action.

Pour mettre à profit toutes les connaissances que les élèves ont acquises, il est nécessaire pour l'enseignant de proposer des activités qui développent la curiosité. L'environnement d'enseignement et d'apprentissage n'est pas à négliger. Un environnement stimulant ne pourra être que bénéfique pour le développement des connaissances et des compétences des élèves. Généralement, les cours dispensés en langue étrangère s'accompagnent d'activités telles que des comptines. « Les nursery rhymes (comptines traditionnelles) et les histoires enfantines offrent une richesse inépuisable » (Rosenberger, 2008, p. 15). Ces activités sont liées aux loisirs et aux intérêts des élèves ce qui permet de les engager dans la tâche. De cette manière, les apprenants sont actifs.

Plus les élèves seront exposés à la langue, plus les apprentissages s'effectueront rapidement et sur le long terme. En France et selon les programmes, l'enseignement des langues vivantes étrangères s'apparente à une heure et demie par semaine. Ce nombre d'heures est bien souvent segmenté en plusieurs séances. L'amplitude horaire n'étant pas conséquente, il semble nécessaire pour l'enseignant de privilégier des apprentissages précis où l'oral et les répétitions seront omniprésents. Pour que les élèves retiennent et apprennent, marquer les esprits semble indispensable. Les activités ludiques qui mettent les élèves en action et qui favorisent le plaisir et l'amusement sont autant de motivation qui seront bénéfiques pour l'acquisition d'une nouvelle langue.

« Bien évidemment, il est utopique de penser que toutes les activités d'une classe de langue sont ludiques. L'enseignant doit pourtant faire en sorte qu'elles le soient le plus possible » (Bablon, 2004, p. 136). En somme, les activités proposées et notamment les jeux doivent être adaptés à l'âge des élèves. En classe de maternelle, l'élève est davantage dans la spontanéité. Il s'agira de privilégier l'éveil aux langues avec l'utilisation du jeu libre. « En revanche, à partir de 6 ans, alors qu'il entre dans la période de latence où il tente de contenir ses pulsions, l'enfant marque un net penchant pour les règles. Donald Winnicott soulignait que cette ouverture sur l'imaginaire, cette potentialité infinie qu'offre le jeu sans règles peut être vertigineuse pour certains enfants qui, à cet âge de la vie, ont tout particulièrement besoin d'être cadrés, limités, au risque sinon d'un débordement, d'une excitation qui ne pourraient plus être canalisés. » (Huerre, 2021, p. 41)

Les activités de jeu sont donc souvent privilégiées dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, quels jeux sont à favoriser ?

II. Le jeu

1. Le jeu et ses caractéristiques

Le jeu peut être caractérisé comme une activité sociale que ce soit pour les enfants mais aussi pour les adultes. Il s'agit d'une occupation divertissante qui est décidée par les joueurs ; il n'implique pas de contraintes externes à l'individu. Plusieurs

chercheurs au fur et à mesure des années ont établi des critères pour définir ce qu'est le jeu.

En 1965, Roger CAILLOIS percevait le jeu comme une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive. En somme, selon lui, il possède un caractère ludique malgré des règles établies. En revanche, à termes, il n'y a aucune production.

De son côté, Nicole DE GRANDMONT, en 1995, déterminait le jeu comme « un acte total, faisant appel à tout l'être ; une action libre qui ne peut être commandée ; une activité incertaine, dépendante de la fantaisie du joueur ; une activité spontanée, sans règles préétablies ; une activité qui fait appel à la motivation intrinsèque » (Duquesnoy, 2019).

Gilles BROUGERE, en 2005, définit le jeu selon cinq caractéristiques. Parmi celles-ci, l'auteur est en accord sur certains points énoncés par ses prédécesseurs. Le jeu renvoie à une activité **qui n'est pas réelle** et s'apparente à un monde à part. Généralement, les enfants utilisent beaucoup de jeux d'imitation et de simulation où ils reproduisent des événements de la vie réelle. Ils s'imaginent un univers plus ou moins fantaisiste où ils peuvent exprimer tous les rêves et « fantasmes ».

Ensuite, le jeu est **un choix** et implique donc une ou plusieurs décisions de la part des joueurs. Il s'agit pour eux de faire des compromis collectifs pour que chacun puisse entrer dans l'action.

Ces décisions engendrent **des règles** qui vont structurer le jeu. Celles-ci sont indispensables pour poser un cadre et des limites dans le but que les joueurs puissent jouer ensemble. Dans certains jeux comme le jeu libre, il n'y a pas de règles fixes comme on peut l'entendre dans un jeu de société par exemple. En revanche, il existe tout de même des règles de vivre ensemble qui sont primordiales. Par exemple, le jeu de construction avec des cubes est un jeu libre. Cependant, si deux enfants jouent ensemble, ils doivent respecter l'installation de l'autre.

Le quatrième critère pour caractériser un jeu est **l'incertitude**. En effet, lorsqu'un jeu se met en place, il est impossible de savoir ce qui va se passer et son dénouement.

Enfin, le jeu implique la « **frivolité** » (Auzou-Caillemet et al., 2015, p. 144), c'est-à-dire que la finalité ne doit pas avoir de conséquences. L'objectif est seulement l'amusement et le divertissement.

On remarque alors, parmi ces différentes définitions, quelques éléments antagonistes notamment sur l'absence ou non de règles. Cependant, on peut noter que ces caractéristiques dépendent du type de jeu auquel nous pouvons faire face et des objectifs qui lui sont assignés.

2. Typologie des jeux

Nicole DE GRANDMONT a distingué trois grands types de jeu :

- Le jeu ludique
- Le jeu éducatif
- Le jeu pédagogique

Le jeu ludique

Il correspond à un jeu dans lequel il n'y a pas de règles établies. Le joueur est libre de faire ce qu'il veut en laissant faire son imagination. La seule finalité est qu'il prenne du plaisir et qu'il s'amuse. Le jeu ludique permet le développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'individu. Il renvoie aux émotions, aux sentiments et aux sensations. Il va « servir à organiser, structurer, élaborer son monde intérieur et extérieur » (*Typologie-des-jeux.pdf*, s. d.).

Le jeu éducatif

Le jeu éducatif renvoie à l'idée d'une activité structurée mais qui conserve un aspect divertissant avec des contraintes qui ne sont pas visibles. Il est axé sur « les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif, psychomoteur » (*Typologie-des-jeux.pdf*, s. d.). Par ce biais, l'enseignant peut contrôler les connaissances et les compétences acquises par l'apprenant.

Le jeu pédagogique

Le jeu pédagogique est orienté sur une obligation d'apprentissage. Les solutions sont établies, il n'y a pas de place à l'imagination. Il est généralement axé vers des notions

bien précises à développer. Le plaisir intrinsèque est absent, il y a uniquement une volonté d'accomplissement. C'est un moyen d'évaluer et de renforcer les acquisitions.

3. Classification des jeux

3.1 La classification de Roger CAILLOIS

En 1958, Roger CAILLOIS, écrivain et sociologue français, a élaboré une classification des jeux « en quatre rubriques principales selon que, dans les jeux considérés, prédomine le rôle de la compétition (Agôn), du hasard (Alea), du simulacre (Mimicry) ou du vertige (Ilinx).» (*Roger CAILLOIS - Classification Des Jeux 1958 | PDF | Dé | Échecs*, s. d. p. 2)

L'Agôn correspond à tous les jeux qui suscitent un affrontement entre des joueurs. Il peut aussi bien être cérébral comme les jeux d'échecs que musculaire tel un jeu sportif. L'objectif est de partir d'une égalité entre les joueurs avec des règles connues et respectées de tous. Il faut cependant noter que cette égalité ne peut pas être rigoureusement respectée dans tous les cas, en fonction des jeux. Par exemple, lors d'un jeu de plateau, il y a toujours une personne qui joue en premier. Cela peut alors créer des avantages. Malgré tout, ces éléments qui peuvent déséquilibrer le fonctionnement du jeu, sont basés généralement sur un tirage au sort au début. Cela évite tout désaccord. « Le ressort du jeu est pour chaque concurrent le désir de voir reconnue son excellence dans un domaine donné » (idem, p.3).

L'Alea renvoie à tous les jeux fondés sur le principe du hasard. Les joueurs n'ont aucun moyen de tirer des conclusions car ils n'ont pas de contrôle de la situation. Tout le jeu repose sur le destin. Les individus sont complètement passifs.

L'agôn est une revendication de la responsabilité personnelle, l'alea une démission de la volonté, un abandon au destin. Certains jeux comme les dominos, le jacquet, la plupart des jeux de cartes, combinent l'agôn et l'alea : le hasard préside à la composition des « mains » de chaque joueur et ceux-ci exploitent ensuite, de leur mieux et suivant leur force, le lot qu'un sort aveugle leur attribua. (id, p.5)

La *Mimicry* est basée sur l'illusion, l'imaginaire, l'imitation ou le faire-semblant. Il s'agit pour le joueur d'entrer dans un univers fictif mais parfois proche de la réalité.

Cette catégorie de jeu renvoie aux jeux symboliques, où l'enfant tente d'imiter ce que font les adultes. Pour cela, de nombreux jouets qui reproduisent les objets du quotidien existent pour renforcer cette idée de mimétisme. Il s'agit par exemple de la dinette, des outils de bricoleurs, etc. « A l'exception d'une seule, la mimicry présente toutes les caractéristiques du jeu : liberté, convention, suspension du réel, espace et temps délimités » (id, p.8).

Enfin, la dernière catégorie énoncée par Roger CAILLOIS est l'*Illinx*. Elle coïncide avec l'ensemble des jeux qui correspondent à une envie du joueur d'entrer dans un état de vertige. Le principe est de jouer avec ses propres sensations et perceptions et de les déséquilibrer. On peut penser aux différentes structures dans les parcs d'enfants comme les balançoires ou les tourniquets qui peuvent engendrer des sensations de vertige.

3.2 La classification ESAR

Denise GARON, docteur en psychopédagogie a co-établi la classification ESAR qui signifie Exercice, Symbolique, Assemblage, Règles. Cette dernière a été développée en 1982. Elle « s'inspire à la fois de la psychologie et des sciences documentaires en s'appuyant sur la théorie piagétienne du développement et sur un schéma de classification à facettes » (Doucet et al., 2015).

Le système se déroule donc en quatre classes de jeux : les **jeux d'exercices**, les **jeux symboliques**, les **jeux d'assemblages** et les **jeux de règles simples et complexes**.

Les *jeux d'exercices* correspondent aux jeux qui font appel aux sens. Ils se rapprocheraient du stade sensori-moteur énoncé par Jean Piaget dans ses travaux sur la psychologie du développement. Par ce type d'activité, l'enfant explore le monde en manipulant, en découvrant différentes sensations liées à son corps. On peut par exemple nommer les jeux d'éveil avec différentes textures (rugueux, soyeux, doux...).

Ensuite, les *jeux symboliques* occupent une place importante dans le développement des enfants. Ces jeux utilisant le langage permettent de reproduire des comportements et des situations que l'enfant vit au quotidien. Il s'agit par exemple de jouer au « papa et à la maman ». Le symbolisme renvoie à l'idée de fiction et du faire-

semblant énoncé plus tôt, dans les caractéristiques du jeu. Les jeux symboliques apparaissent surtout à partir du stade pré-opératoire, c'est-à-dire entre 2 et 7 ans environ.

Les *jeux d'assemblages* se rapportent aux activités de construction. Ce type de jeu permet aux enfants de conceptualiser des raisonnements. Ils projettent des événements dans le futur, qu'ils soient réels ou issus de leur imagination. Par exemple, à partir de pièces, ils souhaitent construire un château. Ils vont donc associer, combiner, assembler des éléments dans le but d'atteindre cet objectif. Les jeux d'assemblages se manifestent particulièrement lors du stade des opérations concrètes soit entre 6 et 12 ans.

Enfin, les *jeux à règles simples ou complexes* permettent notamment aux jeunes adolescents, de développer leurs relations sociales. Il s'agit d'entrer en interaction avec les autres en échangeant, en partageant et en respectant des consignes établies. Les jeux à règles tels que les jeux de rôles ou de société permettent ainsi la socialisation en travaillant à la fois sur le côté affectif mais aussi moral. Ce type de jeu s'appuie sur le raisonnement hypothético-déductif, associé selon Piaget au stade des opérations formelles (12-16 ans). Il permet à l'individu de résoudre des tâches plus complexes. Il s'agirait par exemple, de devoir combiner des preuves, des éléments pour résoudre une enquête.

Bien évidemment, si cette classification suit les stades piagétiens, il ne s'agit pas de catégoriser les jeux selon les âges dans le sens où les jeux à règles par exemple, ne pourraient pas être introduits avant 12 ans. Au contraire, il convient d'adapter les jeux. Par exemple, des jeux à règles simplifiées peuvent être proposés à des enfants d'âge élémentaire et des jeux de construction peuvent convenir à des enfants plus âgés si ces derniers sont complexifiés.

On voit à travers ces deux classifications différentes, que certaines catégories de jeux se rejoignent. On peut notamment citer, l'idée de règles partagées ou bien encore la catégorie symbolique. Cette dernière occupe une place importante dans le développement de l'enfant. L'imitation permet d'apprendre des comportements sociaux ; il s'agit d'apprentissages implicites puisque l'enfant n'a pas forcément conscience qu'il est en train d'acquérir des capacités tout en s'amusant.

4. Les jeux avec la langue

4.1 Les jeux de prononciation et de lexique

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'accent est porté sur le langage oral. De cette manière, il est nécessaire de développer ici la place des jeux de langues. Ils ont une fonction d'étayage et particulièrement d'enrôlement qui renvoie à la théorie de Jérôme Bruner. L'important est de « susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche »⁹. En ce qui concerne les jeux linguistiques, ceux-ci vont permettre à l'apprenant de travailler différents aspects de la langue orale que ce soit la prononciation, les structures grammaticales ou le lexique.

Les chansons, les comptines, les virelangues sont autant de jeux qui ont pour objectif de miser sur l'articulation et la rythmique des phrases. Lors de l'apprentissage de l'anglais par exemple, les jeux autour de la prononciation sont utiles pour comprendre ce qu'est l'accent tonique. En français, nous n'accentuons pas certaines syllabes des mots, tous les termes sont prononcés à la même intensité. Il s'agit uniquement de changer l'intonation pour montrer s'il s'agit d'une phrase interrogative ou exclamative par exemple. Il est nécessaire pour les élèves francophones, de comprendre les spécificités de cet accent tonique que l'on retrouve dans de nombreuses langues et notamment en anglais.

Pour le nom « breakfast » c'est la première syllabe qui est accentuée : **break**fast.

Pour le verbe « decide », c'est la seconde syllabe qui est accentuée : de**ci**de.

Pour réussir à prononcer correctement ces termes, il est indispensable de travailler la hauteur, l'intensité et la longueur des syllabes. Les jeux de prononciation comme les virelangues sont un bon moyen pour acquérir les spécificités de la langue tout en s'amusant.

⁹ Académie de Paris. (2017). *Etayage*. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage#:~:text=Bruner%20reconnait%20six%20fonctions%20de,difficult%C3%A9%20du%20processus%20de%20r%C3%A9solution, (consulté le 01/05/2022).

Exemple de virelangues (tongue twister en anglais) : “A snake sneaks to seek a snack.”¹⁰

Pour privilégier l'acquisition de vocabulaire, beaucoup de jeux sont envisageables comme le Memory ou le Time's up.

Pour le Memory, il s'agit d'un jeu de cartes connu, où les joueurs doivent à tour de rôle retrouver deux cartes identiques. Il se joue seul contre les autres. Nous pourrions tout à fait penser à ce type de jeu en langue étrangère où, à chaque carte retournée, l'individu devrait donner le mot ou le groupe de mots associé à l'image.

Le Time's up quant à lui est un jeu collectif, qui se met en place en équipe de joueurs. Il s'agit pour l'un d'entre-eux de faire deviner à son équipe, un mot à partir de mimes ou en donnant une définition. Pour de jeunes apprenants, le Time's up est intéressant puisqu'il permet de travailler en collaboration. Ce jeu suppose des prérequis à savoir l'apprentissage du vocabulaire, s'ils veulent gagner.

4.2 Les jeux de communication

L'apprentissage d'une langue étrangère permet de communiquer avec d'autres personnes qui ne parlent pas la même langue. L'oral est donc primordial puisqu'il est au cœur d'un échange et d'une situation de communication. Pour travailler les compétences communicatives avec les élèves, il est possible de proposer des jeux qui vont les mettre en situation. Ces derniers peuvent leur imposer de réinvestir du vocabulaire et des structures de phrases plus ou moins complexes. Ainsi, ils s'exercent à construire un discours pour se faire comprendre. Cet entraînement par le jeu est un point important puisqu'il prouve que « jouer » s'oppose symboliquement au « travail ». Pour autant les élèves fournissent des efforts mais avec entrain et plaisir plutôt que d'avoir la sensation de subir l'effort. Le jeu offre la possibilité de faire de multiples tentatives tout en éloignant la charge affective qui correspond à toutes les peurs énoncées précédemment dans le contexte des langues étrangères à savoir la peur de l'échec, de ne pas se faire comprendre...

¹⁰ Wall street english. (s.d.). 70 tongues twisters anglais pour améliorer votre prononciation. <https://wallstreetenglish.fr/fiches-anglais/vocabulaire/70-tongue-twisters-virelangues>, (consulté le 14 avril 2022).

Pour proposer des situations d'échanges, les jeux de rôles sont idéals. Ils permettent de placer les apprenants dans un contexte qui se rapproche de celui de leur vie quotidienne. Autrement dit, ce sont des situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer de manière fréquente. Le jeu va faciliter la prise de parole car l'apprenant entre dans un rôle et donc il va davantage oser s'exprimer puisqu'il n'y a pas d'enjeux ; il s'agit d'une mise en situation et non de la réalité.

5. Jouer et apprendre : compatibilité ?

Comme nous l'avons déjà défini, le jeu renvoie à une certaine distraction. Ainsi, peut-on parler d'apprentissage lorsque le jeu permet avant tout de passer du temps en s'amusant ?

Le jeu s'apparente généralement à une activité de la petite enfance. Le retrouver dans les classes élémentaires comme méthode pédagogique a longtemps été source de débats. Il ne s'est « que récemment répandu auprès des éducateurs et du grand public » (Sanchez et al., 2020, p. 114).

Si certains peuvent penser que jouer n'engendre pas d'apprentissages, « on peut considérer que, comme toute expérience humaine, le jeu a des effets d'apprentissage non recherchés, ce que l'on appelle les apprentissages informels » (Auzou-Caillemet et al., 2015, p. 144).

Qu'est-ce qu'un apprentissage informel ?

L'apprentissage informel est généralement défini comme étant un apprentissage qui n'est pas intentionnel. Il se fait de manière spontanée au travers d'actions et d'activités quotidiennes. Il n'y a pas d'objectifs de connaissances qui en découlent puisqu'il n'y a pas d'organisation et de structuration. Ce type d'apprentissage est davantage perçu dans la formation pour adulte.

Cependant, si les chercheurs parlent moins des apprentissages informels dans le cadre de l'école, cela ne veut pas pour autant dire qu'ils n'existent pas. Laisser les élèves explorer par eux-mêmes dans le cadre de jeux libres par exemple, ne signifie pas, qu'il n'y a pas d'apprentissage. On peut tout de même nuancer notre propos,

puisque les enseignants structurent leurs enseignements en élaborant des situations. Ainsi, les apprentissages informels sont peu présents au sein de l'école puisque cela signifierait qu'il y a un non-investissement didactique et pédagogique de la part du professeur.

Si apprendre en jouant de manière inconsciente est possible, cela renvoie surtout « à la dimension socialisatrice du jeu , celui-ci permettant d'apprendre à développer des relations avec les autres, à négocier [...]. On peut considérer que l'apprentissage de la langue première relève en partie de cette dimension, ainsi que certains apprentissages par immersion d'une langue seconde » (Brougère, 2017).

Le jeu peut entraîner un apprentissage que l'on nomme fortuit. C'est-à-dire que l'élève apprend de manière consciente mais l'objectif de départ n'était pas l'acquisition de connaissances ou de compétences. Par exemple, participer à un jeu collectif avec des personnes qui ne parlent pas la même langue peut entraîner l'acquisition d'un nouveau lexique ou autre alors que le but n'était pas celui-ci.

On peut alors envisager le jeu comme un outil pédagogique qui va permettre aux enfants d'apprendre. Le jeu peut être une activité aussi bien individuelle que collective. De cette manière, s'il est individualisé, il pourra permettre de répondre à un besoin particulier. A contrario, jouer avec d'autres individus permet d'entrer dans une interaction avec l'autre dans un souci de coopération ou de compétition par exemple. « Cette interaction peut également être envisagée comme le défi qu'un individu relève lorsqu'il tente de dépasser ses performances antérieures ; il rivalise en quelque sorte avec lui-même » (Chamberland, Provost, 2011, p. 32).

6. Les avantages du jeu

6.1 Généralités

Si le jeu peut être compatible avec les apprentissages. Quels sont réellement les avantages de ce dernier pour les élèves et leur développement ?

Tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, le jeu est divertissant et provoque de l'amusement chez l'enfant. Il s'agit alors d'un outil d'intérêt et donc motivationnel. Par le jeu, l'élève a envie d'apprendre car il est poussé par sa curiosité.

Jouer fait partie intégrante de la vie d'un enfant. Le principe 7 de la Déclaration des Droits de l'enfant stipule d'ailleurs que « l'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit » (« Déclaration des droits de l'enfant », 2021). Il ne s'agit donc pas d'une motivation extrinsèque, c'est-à-dire d'une motivation qui vient d'une pression extérieure. C'est cette appétence intérieure qui l'encourage à s'engager dans l'action.

Cet engagement renvoie à un second avantage du jeu à savoir qu'il permet de rendre l'élève actif. Il peut participer à l'élaboration des règles collectives, jouer un rôle majeur dans l'avancée de l'activité. De cette manière, le jeu favorise également l'autonomie de l'élève car il lui donne une place prépondérante dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'adulte est présent physiquement mais n'intervient pas dans la phase de jeu. Il est présent en tant qu'observateur et garant du bon déroulement de la séance. Ce sont les élèves eux-mêmes qui sont responsables et qui gèrent l'activité.

Certains jeux qui sont basés sur le hasard permettent à tous les élèves de pouvoir être valorisés même ceux présentant des difficultés scolaires. Le jeu est donc gratifiant.

Ensuite, une multitude de jeux sont collectifs, participant alors à la socialisation des élèves. Ces derniers sont dans l'obligation d'interagir, de coopérer et d'échanger pour pouvoir tendre vers les objectifs du jeu. En participant ensemble, une cohésion de groupe peut se former, favorisant par la même occasion un sentiment d'appartenance important dans le développement de l'individu social.

D'autre part, la praticité de certains jeux permet à l'élève de pouvoir l'utiliser seul. Cela est un outil de choix notamment pour l'enseignant lorsque celui-ci propose des ateliers en autonomie. S'il choisit de travailler en particulier avec un petit groupe d'élèves, les autres membres de la classe peuvent continuer à apprendre en utilisant le jeu seul ou à plusieurs sans avoir besoin de l'adulte pour se l'approprier.

Le jeu favorise également le réinvestissement des connaissances. « On peut intégrer au jeu des notions et des informations qui font habituellement l'objet d'exercices répétitifs. En ce sens, le jeu est le contenant qui fait bien passer le contenu. On l'utilise ainsi souvent comme complément d'une autre formule en guise de révision

ou de synthèse de ce qui a été vu » (Chamberland, Provost, 2011, p. 45). Il permet ainsi de laisser une place essentielle à l'erreur pour tendre vers une amélioration.

Le jeu permet aussi de repenser la relation pédagogique entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Celle-ci peut parfois être assez rigide et fixe. En proposant de nouveaux outils pédagogiques comme le jeu, le professeur va rompre avec un enseignement dit frontal et traditionnel où l'élève est passif et tente de s'appropriier des savoirs dictés par l'adulte. Grâce au jeu, le savoir n'est plus seulement délivré par l'enseignant, il est mis à disposition par le biais de l'outil ludique restructurant ainsi la relation pédagogique.

Enfin, l'un des derniers avantages pédagogiques du jeu est qu'il permet aux apprenants de porter une attention sur son caractère ludique plutôt que sur le but qui est d'apprendre. Ainsi, la focalisation sur les contenus énoncés dans les programmes et sur les habitudes scolaires n'est plus centrale. « Il permet parfois de lever des blocages conscients ou inconscients » (Silva, 2008, p. 26). Nous évoquerons un peu plus tard, l'impact potentiel du jeu sur l'attention des apprenants.

6.2 Les avantages spécifiques du jeu en langue étrangère

Si les avantages généraux du jeu dans le contexte de l'enseignement s'appliquent à l'apprentissage des langues vivantes étrangères, il existe cependant des bénéfices spécifiques à cette discipline.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, la place de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères est privilégiée. Ainsi, le jeu peut être avantageux car il permet à tous les élèves de participer de manière plus spontanée. L'organisation du jeu permet d'alterner entre des temps de parole et de réflexion, ce qui est idéal pour des temps d'échange et de partage en langue étrangère.

Ensuite, « le jeu peut aussi favoriser une meilleure prise de conscience de soi » (Silva, 2008, p. 27). Nous le savons, s'exprimer dans une langue qu'on ne maîtrise pas et que l'on ne comprend pas ou partiellement, peut être un réel facteur de stress. Il est nécessaire de mettre les apprenants en confiance si l'on veut un apprentissage efficace. Comme nous l'avons vu précédemment, certains jeux permettent aux élèves d'adopter des rôles variés. Nous pouvons prendre l'exemple du jeu du Cluedo

grandeur nature. Il est tout à fait envisageable de proposer ce type d'activité en langue étrangère. Les élèves peuvent incarner des rôles différents : enquêteur, suspects... Si l'enfant est enquêteur, il travaillera davantage à la construction de phrases interrogatives par exemple. De cette manière, l'enseignant a la capacité de pouvoir jouer sur les différents paramètres pour établir une différenciation. Il est possible de proposer à un élève en difficulté un rôle dans lequel il est susceptible d'être plus à l'aise. Pour un élève avec un bon niveau, l'enseignant peut lui soumettre un rôle où il faudra davantage improviser. Les compétences à travailler pour apprendre une langue sont variées et chaque élève avance à un rythme différent par rapport aux autres mais aussi d'une compétence à l'autre. Un élève de CM2 peut avoir dépassé le niveau A1 en compréhension orale sans pour autant l'avoir atteint en expression orale. Chaque rôle peut ainsi permettre de travailler davantage une compétence et c'est sur ce point que le jeu peut être bénéfique pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Enfin, « jouer fait vivre la langue en action et en relation » (Silva, 2008, p. 27). On parle de langue vivante étrangère. L'adjectif « vivante » n'est pas anodin. Il signifie qu'un peuple parle la langue. Il faut donc la faire vivre en classe pour la faire apprendre. Le jeu permet de rendre l'élève actif ainsi il est d'autant plus signifiant de l'utiliser en cours de langue vivante étrangère puisque de cette manière, les élèves seront en action et pourront jouer avec celle-ci. Si les jeux se réalisent seul, l'élève sera tout de même en action. Pour ce qui est des jeux collectifs, l'interaction entre les joueurs est un bon moyen de les mettre en relation pour pouvoir faire vivre cette langue. L'idée n'est pas que l'élève sache parler parfaitement une langue étrangère, l'important est surtout qu'il essaye, qu'il cherche et qu'il s'engage dans un processus de communication et d'interrelation, indispensable pour l'acquisition progressive de la langue.

7. Les limites du jeu

Si généralement, nous évoquons les avantages du jeu, il ne faut pas négliger les limites qui peuvent exister. Les difficultés varient en fonction du contexte pédagogique, des apprenants et des moyens techniques.

L'une des premières limites que nous pouvons énoncer à propos du jeu dans l'enseignement est que la majorité d'entre eux ne sont pas utilisables en l'état. Ils doivent être adaptés aux objectifs définis. Cela demande du temps à l'enseignant pour pouvoir repenser les jeux existants. De la même manière, il est possible de produire soi-même des jeux qui répondent aux attentes d'une séquence d'apprentissages. Cependant, cela nécessite de l'exigence et il n'est pas évident de réussir à créer un jeu qui soit efficace et qui corresponde en tout point au contenu éducatif.

Ensuite, si le jeu permet de rendre les élèves actifs, il ne faut pas négliger que ce jeu a lieu dans un contexte précis. Il n'est pas assuré que le transfert des apprentissages du jeu vers le réel, soit effectué.

Les difficultés liées au jeu peuvent être liées au contexte pédagogique. Il est important pour l'enseignant de pouvoir maîtriser un minimum la situation d'enseignement. Or, un jeu est un outil « mouvant ». Des déviations peuvent arriver et mettre l'enseignant en difficulté car la situation n'est pas contrôlable. La peur de l'inconnu peut provoquer une réticence à le mettre en place en classe.

D'autre part, comme nous l'avons énoncé précédemment, le jeu est généralement vu comme un moyen de loisirs et de divertissement, loin d'un outil pédagogique et sérieux. Face à des remarques qui pourraient être désobligeantes concernant l'utilisation d'un jeu en classe, l'enseignant doit donc argumenter ses choix et la légitimité d'utiliser cet outil.

Si le jeu permet de travailler l'autonomie des élèves et de les impliquer dans la tâche, cela peut provoquer chez les élèves une forme d'insécurité et créer des difficultés.

8. L'impact du jeu sur l'attention des élèves

Après avoir établi les différentes caractéristiques du jeu, son lien avec les apprentissages et ses bénéfices, nous pouvons maintenant nous interroger sur l'un des piliers de l'apprentissage : l'attention. Le jeu peut-il impacter l'attention des élèves lors des apprentissages ?

Afin de développer l'attention des élèves, Alain CARON, psychologue canadien nous invite à nous interroger sur deux variables essentielles : « la plasticité du cerveau et l'enseignement explicite » (Caron, 2021, p.19). L'interaction avec l'environnement et avec les individus va permettre de développer cette plasticité cérébrale et donc simultanément l'attention. L'explicitation des enseignements et des processus métacognitifs, c'est-à-dire le contrôle et l'évaluation des stratégies cognitives par l'individu lui-même, vont permettre d'amplifier le potentiel attentionnel. Autrement dit, il est nécessaire pour l'enseignant de formuler précisément ce qui est attendu de l'élève dans telle ou telle situation.

Si l'enseignant souhaite utiliser le jeu en situation d'apprentissage, il est nécessaire qu'il en précise les objectifs et les attendus afin que les élèves soient conscients de ce qu'ils vont faire et apprendre. L'annonce des règles et des finalités du jeu sont des cadrages qui peuvent ainsi être un moyen d'explicitier les enseignements. De cette manière, l'élève peut faire des liens entre les différents éléments qu'il manipule et mémorise. « Tout cela favorise à la fois l'engagement actif, l'attention et la consolidation de ce qui est appris » (idem.).

Porter l'attention de l'élève sur un élément précis, c'est pointer celui-ci. Le jeu doit donc être structuré et ciblé sur des objectifs spécifiques. Si nous prenons l'exemple d'un jeu sur l'apprentissage du langage oral en anglais, annoncer aux élèves que l'objectif est de développer ses compétences orales ne sera pas évident pour eux. Il s'agit d'un but trop général. Ils ne sauront donc pas ce sur quoi ils doivent porter leur attention. Leur engagement pourrait alors décroître. Il serait plus judicieux de présenter le jeu en vue d'un entraînement à la prononciation par exemple. Cela devient alors plus explicite et clair pour des élèves.

D'autre part, comme nous l'avons énoncé, le jeu est motivant et stimulant pour les élèves. En trouvant du plaisir et de l'intérêt à jouer, l'apprenant sera davantage engagé dans la tâche à accomplir. Son attention sera alors décuplée. Pour cela, l'élève doit se sentir valorisé à la fois par les autres, par l'enseignant mais aussi par l'aboutissant du jeu. Ainsi, les jeux collectifs, qu'ils soient coopératifs ou d'affrontements, permettent aux élèves de travailler et d'apprendre dans le respect de l'autre et du vivre-ensemble. Puis, le jeu, qui valorise l'erreur, améliore la confiance de l'élève et son estime de lui-même. « Les pédagogues outre-Atlantique (Willms, 2011) ont montré que l'engagement des élèves est influencé positivement par les relations qu'ils parviennent

à tisser avec les enseignants, par le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école (marqué par un bon investissement dans les activités extrascolaires), mais aussi par la création de contextes d'apprentissages motivants et signifiants et par le respect des rythmes d'apprentissage de chacun [...] ainsi que la possibilité de s'autonomiser et de faire des choix. » (Thébault-Viola, 2019, p. 38)

Si nous relient cette idée d'environnement motivant avec une autonomisation et une liberté de l'élève avec les caractéristiques et les bénéfices du jeu, nous pouvons penser que le jeu pourrait être un outil à explorer. Il pourrait permettre de focaliser l'attention et l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissages et plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Conclusion du cadre théorique

Nous avons pu découvrir que l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire a évolué depuis quelques décennies. Aujourd'hui, il est un point essentiel dans le développement de la connaissance du monde et de l'altérité chez les élèves. Cependant, apprendre une langue étrangère ne s'effectue pas de la même manière que la langue première. Il est nécessaire pour l'enseignant de mettre en place des situations d'apprentissage qui soient motivantes et stimulantes. Elles doivent également suivre les intérêts des élèves et leur permettre de se sentir en sécurité affective.

Le jeu est très utilisé dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, il peut donc se présenter comme étant un moyen de favoriser les apprentissages et l'acquisition de compétences et de connaissances. Donner envie et le plaisir d'apprendre est un enjeu majeur pour faire évoluer les élèves dans ce sens. Il est évident que le jeu présente à la fois des avantages et des inconvénients. L'enseignement ne peut pas se faire uniquement au travers du jeu. En revanche, il est peut-être un bon moyen d'enrôler les élèves dans la tâche et de favoriser leur attention. En jouant, l'erreur est valorisée ce qui peut permettre d'augmenter la confiance en soi et donner de la valeur au travail de l'élève.

Cadre Méthodologique

A travers le cadre théorique, nous avons pu découvrir que l'enseignement des langues vivantes étrangères est un contexte dans lequel, les enseignants et les chercheurs essayent de trouver des outils. Ces derniers ont pour objectif de travailler les différentes compétences attendues chez les élèves. La question du jeu et de la légitimité de sa place dans le cadre de cette discipline a montré qu'il s'agit d'un moyen aidant, motivant et encourageant. Cependant, nous pouvons maintenant nous demander si dans la réalité d'un contexte de classe, le jeu favorise l'attention des élèves pour l'acquisition d'une langue étrangère.

La question de recherche que nous traiterons dans la suite de ce mémoire est donc :

Le jeu peut-il être un focalisateur attentionnel pour les élèves, pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

1) Hypothèses et résultats attendus

A la suite de mes différentes recherches théoriques, j'ai pu établir différentes hypothèses avant de mener mes séances en classe de stage.

- Le jeu va capter l'attention des élèves car c'est un outil attrayant et motivant. Les élèves s'investissent car ils n'ont pas le sentiment d'apprendre.
- Le jeu focalise l'attention mais pas toujours sur l'apprentissage. L'envie de gagner attire leur attention et prend le dessus sur l'envie d'apprendre.
- Le jeu focalise l'attention de manière différente en fonction du sens qui est mis derrière le jeu par l'enseignant
 - o Si le jeu est un support alors l'attention sera portée sur le jeu (jouer en apprenant)
 - o Si le jeu est un prétexte à l'apprentissage, l'attention est portée sur l'apprentissage mais la motivation peut être moindre (jouer pour apprendre)

Dans la suite de ce travail de recherche, l'idée sera d'observer les effets du jeu sur l'attention et les apprentissages des élèves lors de l'enseignement des langues étrangères. La réalité du terrain montre-t-elle de réels bénéfices grâce au jeu ?

Après avoir établi ma question de recherche, sont venues des interrogations sur l'enquête et le recueil de données. Selon moi, l'idéal était d'observer ou de mener des situations d'apprentissages en LVE associant le jeu. A la suite de ces observations, je pourrais ensuite comparer et analyser l'attention des élèves avec l'utilisation de jeux individuels et avec l'utilisation de jeux d'équipe. Ensuite, il serait également envisageable de comparer l'attention des élèves entre eux car elle varie d'un individu à l'autre.

J'ai ainsi fait le choix de recueillir des données dans le cadre de mon stage dans une classe de CM2.

A. Le choix d'enquête

Afin d'approfondir ma recherche, j'ai fait le choix de mener des séances d'anglais dans la classe dans laquelle j'ai été accueillie en janvier et en mars 2022. J'ai effectué ce stage dans une classe de CM2. Ma maîtresse d'accueil temporaire (MAT) m'a indiqué dès nos premiers échanges qu'elle effectuait du décloisonnement avec une autre classe de CM2, tenue également par une MAT. Ce n'était donc pas elle qui avait la charge de l'enseignement des langues. Dans cette école, c'est l'anglais qui est enseigné.

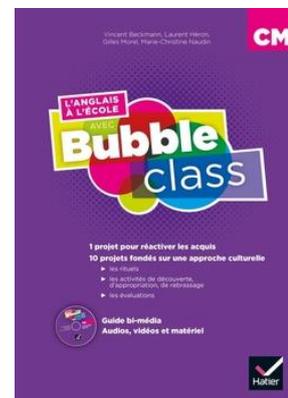
Etant donné que je mène les séances en classe, je ne peux pas observer les élèves et leurs activités tout en étant en posture d'enseignante. J'ai fait le choix de filmer les séances menées, grâce à ma binôme de stage. Après l'expérimentation, je pourrais visionner les séances et choisir les extraits intéressants à analyser.

Ici, mon statut « d'enseignante » impose un regard interne à la situation puisque je ne suis pas neutre. Les émotions, les ressentis et ce que j'ai pu observer au moment des séances ne me permettent pas d'avoir un regard détaché. J'ai attendu plusieurs jours avant de regarder les vidéos pour pouvoir diminuer les ressentis à chaud et avoir un regard plus objectif. En revanche, ce que j'ai pu percevoir pendant la séance ne doit pas être écarté puisque cela fait partie intégrante de la séance et peut permettre d'enrichir mon analyse.

Mon regard sera donc *emic* puisque je suis actrice dans la situation mais aussi parce que je connais une majorité des élèves de la classe 1. En conséquence, je ne peux pas agir de manière neutre.

1. Le choix de la méthode utilisée lors des séances d'anglais

L'enseignante qui fait cours de langue vivante utilise une méthode spécifique qu'elle suit sur toute l'année scolaire. Cette méthode s'appelle *Bubble Class*. Elle a été publiée aux éditions Hâtier en 2018. Il s'agit d'une méthode adaptée aux élèves de CM. Elle propose de nombreuses séquences autour de différents projets. Chacune est divisé en huit séances. Elle combine de multiples supports comme des vidéos, des audios, des flashcards et des jeux. Les séances commencent toutes par des rituels qui sont identiques au sein d'une même séquence.



Dans le cadre de mon mémoire, ce qui m'importait était de pouvoir mener une ou plusieurs séances qui utilisent le jeu en classe de langue. Deux options s'offraient à moi :

- Option 1 : proposer des séances d'anglais que j'aurai moi-même construites entièrement
- Option 2 : proposer des séances d'anglais qui suivent exactement la méthode « Bubble class »

Après discussion et observation de cette méthode en classe par la MAT, j'ai fait le choix de l'option 2. Celle-ci me paraissait intéressante car la méthode utilise beaucoup le jeu. Les élèves ont l'occasion de jouer tout en faisant de l'anglais au minimum une fois par séance. D'autre part, les dates de stage de mars correspondaient à la fin de la séquence d'anglais que les élèves avaient commencée. Il était donc difficile de proposer quelque chose de totalement différent au risque de perdre le sens des apprentissages chez les élèves. Puis, utiliser une méthode et la tester en classe me paraissait convenable car il s'agissait de mes premiers cours d'anglais avec des CM2. Une méthode pas à pas et clé en main me semblait être un bon compromis. Enfin, cela me permettra également à la fin de mes observations et analyses d'avoir un regard critique sur cette méthode.

J'ai donc effectué deux séances d'anglais à une semaine d'intervalle. Elles ont chacune été menées dans les deux classes de CM2 de l'école.

2. Présentation du terrain

CLASSE 1

J'ai effectué mon stage du second semestre dans une école élémentaire en périphérie de Nantes. Celle-ci est composée de 10 classes dont un dispositif ULIS. J'ai été accueillie dans l'une des deux classes de CM2 constituée de 24 élèves (12 filles et 12 garçons). Il s'agit d'une classe d'un niveau hétérogène mais qui présente un niveau d'anglais assez bon par rapport à une classe de CM2 que j'ai pu suivre lors d'un précédent stage en licence. Un élève en ULIS¹¹ est accueilli au sein de la classe et participe à certaines disciplines notamment l'anglais. Nous pouvons également noter que certains élèves présentent différentes difficultés. Il y a :

- un élève dyslexique
- Un élève hyperactif
- Un élève présentant un retard conséquent dans les apprentissages et qui suit un emploi du temps adapté à son rythme tout en conservant des créneaux communs avec les autres élèves de la classe (exemple : la lecture, l'anglais, l'histoire-géographie...)
- Un élève ascolaire sans trouble avéré.

Lors de l'analyse des situations de classe, je m'intéresserai à l'ensemble des élèves mais il sera également judicieux de se préoccuper de l'attention de ces élèves en difficultés avérées pour tenter de comprendre si le jeu peut avoir un effet sur leurs apprentissages des langues vivantes étrangères.

D'autre part, il s'agit d'une classe assez dynamique avec des élèves volontaires et actifs dans les apprentissages. Ils ont la volonté de bien faire et de participer.

CLASSE 2

Pour obtenir un point de comparaison, j'ai également fait le choix de mener les mêmes séances d'anglais dans la seconde classe de CM2. En revanche, je ne

¹¹ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

connaissais pas le profil des élèves. Il a été porté à ma connaissance la situation de certains élèves en difficultés avérées, et notamment de la présence d'une élève qui est également accueillie en dispositif ULIS. Cette classe contrairement à l'autre était plus calme. Les bavardages étaient moins prédominants.

Dans toutes les situations de classe qui vont être présentées, les prénoms utilisés ne sont pas les véritables prénoms des élèves pour une question d'anonymat.

3. Présentation des séances d'anglais menées en classe de CM2

Les séances menées sont intégrées dans une séquence intitulée « Costume Play/ Cosplay ». Elle est composée de 8 séances selon le manuel Bubble Class. Dans les faits, d'autres séances ont été ajoutées notamment pour préparer les élèves à l'évaluation mais aussi pour l'évaluation en elle-même. J'ai eu l'occasion de mener les séances 7 et 8 du projet.

a. La séance 7 – Lire et écrire les super-pouvoirs

Cf : Fiche de préparation (Annexe 1)

Cette séance est composée de cinq phases : les rituels, le rebrassage, l'appropriation écrite, la grammaire et le bilan de séance. Au cours de celle-ci une chanson, deux jeux (Simon says et Go fish) et des mimes sont proposés.

Les objectifs d'apprentissages s'articulent autour du réinvestissement des apprentissages de la séquence : vocabulaire, construction de phrases, interaction. Il s'agit également d'introduire un nouveau point de grammaire : la conjonction because. Celle-ci permettra ensuite aux élèves de justifier leurs choix lors de la présentation de leur super-héros durant l'évaluation.

b. La séance 8 – Préparer son défilé de Cosplay

Cf : fiche de préparation (Annexes)

La séance 8 s'articule autour de quatre phases : les rituels, le rebrassage, l'appropriation écrite et le bilan de séance. La même chanson qu'en séance 7 est proposée en rituel, tout comme le jeu Simon says. Pour revoir le vocabulaire du projet,

le jeu Time's up est utilisé. La différence majeure entre la séance 7 et la séance 8 réside dans le fait que la phase d'appropriation écrite varie avec un temps davantage ludique en séance 7 avec les mimes. Lors de la dernière séance, les élèves ont travaillé sur fiches pour construire la présentation de leur personnage.

B. Données et analyse

1. Le jeu « go fish » : deux groupes d'élèves et des approches du jeu différentes

1.1 Les règles du jeu et le matériel

Le jeu « Go fish » est un jeu qui ressemble au jeu des 7 familles. Ici, il n'y a que 5 familles qui correspondent aux actions que les élèves ont apprises en rapport avec le thème des super-héros : to run, to jump, to fight, to fly et to swim. La distinction que l'on peut faire avec le jeu des sept familles est que chacune des familles est composée de plusieurs exemplaires de la même carte. La famille « run » est constituée uniquement de cartes qui représentent la « fille qui court ». Il n'y a pas de variante avec la mère, le père, le fils, etc.



Figure 1 - Cartes distribuées aux élèves pour le jeu Go Fish, issues du manuel *L'anglais à l'école avec Bubble Class* (Hatier-Paris, 2018)

Chaque élève se voit recevoir une planche avec une carte de chaque famille qu'il doit découper. Ensuite, l'ensemble des cartes de tous les joueurs sont mélangées. Un élève distribue ensuite 4 cartes à chacun. Le reste des cartes constitue la pioche. Un élève commence, il doit alors demander à l'un de ses camarades une carte en formulant la question suivante : « Have you got [nom de la carte] card ? ». Le nom de la carte doit être remplacé par l'une des formulations suivantes :

- He can jump
- She can run
- They can fight
- She can swim
- He can fly

Les élèves connaissent les images qui sont sur leur carte car le vocabulaire et les phrases ont été revues plusieurs fois pendant les séances précédentes mais aussi juste avant le temps de jeu. Il s'agit d'un travail sur la formulation des questions et de veiller à ce que les élèves respectent bien la formulation « he/she/they can » dans le but de « dialoguer pour échanger et obtenir des renseignements » tout en « s'appuyant sur les mots outils, les structures simples ». Il ne s'agit pas uniquement de donner le nom de l'action.

Have you got jump? —————> Have you got "he can jump" card?

Si l'élève récolte une carte de la part d'un autre joueur, il peut continuer de poser des questions à la même personne ou à une autre personne. Si l'élève à qui l'on a demandé la carte ne l'a pas en sa possession, il doit répondre « Go fish » et l'élève pioche une carte. C'est ensuite au tour du joueur suivant. Si la carte piochée correspond à celle demandée par l'élève, alors il peut continuer de jouer. S'il réussit à regrouper toutes les cartes d'une même famille, il pose celle-ci sur la table et continue de jouer jusqu'à ce qu'il pioche.

Le nombre de cartes par famille varie selon le nombre de joueurs. Ici les élèves étaient 4 ou 5 ainsi, il y avait 4 ou 5 éléments par famille. Il s'agit d'un jeu individuel où chaque élève joue contre les autres.

1.2 Quelques précisions

Le temps de jeu

Ce jeu a été réalisé sur le temps de « rebrassage ». Celui-ci devait durer environ six à huit minutes, dans la réalité, j'ai fait le choix de laisser les élèves jouer plus longtemps pour qu'ils puissent pratiquer le plus possible et pour ne pas les frustrer de ne pas pouvoir terminer. Ainsi, le jeu s'est étendu sur dix à onze minutes.

L'explication des règles du jeu

D'autre part, d'après la séquence prévue dans le manuel, les élèves devaient déjà avoir rencontré ce jeu au cours des séances précédentes. Cependant, ce n'était pas le cas dans les faits. C'était la première fois que les élèves jouaient à ce jeu en anglais. Les règles du jeu et une démonstration ont été présentées à la classe par le biais d'une capsule vidéo entièrement en anglais proposée par la méthode Bubble Class. On y montre la mise en place du jeu, la question qu'il faut poser aux autres joueurs et les modalités de jeu (la pioche, gagner une famille...).

La composition des groupes

La composition des groupes s'est effectuée sur le moment. Etant donné qu'il s'agissait de ma première séance d'anglais, je ne connaissais pas le niveau des élèves. J'ai donc fait le choix de composer les groupes en fonction de l'organisation spatiale pour que le temps de transition entre le regroupement collectif et le jeu soit le plus court possible.

La majorité des groupes était composée de quatre élèves. Il était possible de retrouver des groupes de cinq. Pour ce qui est de l'organisation dans la classe, pour une question d'espace, certains groupes ont joué sur le sol en cercle pour pouvoir espacer les groupes et éviter qu'ils ne se gênent entre eux. La plupart des élèves s'étaient quant à eux organisés autour leurs bureaux.

2. Le temps de jeu dans la classe n°1

Le groupe observé dans la classe n°1 est un groupe de quatre élèves. Parmi ces élèves, on peut noter la présence :

- d'un élève présentant une dyslexie (Ahmed)
- de deux élèves avec un très bon niveau scolaire (Anton et Elsa)
- d'une élève avec un niveau dit « normal » de CM2 (Aurore)

Ce sont des élèves dynamiques et bavards ensemble. Cependant, ce ne sont pas des élèves présentant des problèmes de comportements. De manière générale, en classe, ils ont la volonté de bien faire ce qui leur est demandé.

Ce groupe était positionné sur des chaises, autour de deux bureaux d'écolier.

2.1 Description de la situation de jeu du groupe de la classe 1

Cette situation a été filmée par mon binôme de stage, les élèves étaient donc accompagnés mais mon binôme essayait de ne pas intervenir durant la mise en place du jeu et pendant l'activité.

Ahmed introduit le jeu en annonçant que le jeu va commencer.

1	Ahmed	« Alors, on va commencer le jeu »
2	Anton	« Je propose que ce soit Ahmed qui commence. »
3	Aurore	« Ok, non, bah non ! »
4	Elsa	« Le plus jeune commence, tu as quel âge ? Enfin tu es né quand ? »
5	Les élèves donnent leur date de naissance respective. C'est Elsa la plus jeune. Aurore distribue les cartes.	
6	Aurore	« Faut cacher avec ses mains sinon je vois. Prenez un cahier pour cacher ! »
7	Ahmed commence à jouer et pose une question à Aurore.	
8	Ahmed	« Aurore, have you got... No, euh, Anton »
9	Elsa	« Mais, c'est moi qui commence ! »
10	Ahmed	« Trop tard ! »
11	Elsa	« Non, Ahmed ! »
12	Ahmed	« Have you got « flaw » ?
13	Elsa	Non, Ahmed ! Ahmed ! [Elsa tape sur les cartes d'Ahmed].
14	Ahmed	Mais c'est bon, mais regarde !
15	Binôme (Léa)	Chutt, Ahmed !
16	Anaïs	Ahmed, chutt !
17	Ahmed	Mais elle triche !
18	Anaïs	On joue dans le calme, sinon on ne joue pas c'est pas la peine. Chutt»
19	Ahmed	Je l'ai dit avant, Anton il allait me donner sa réponse. [Anton donne sa carte à Ahmed]. Voilà, trop tard !

20	Elsa	Nan mais Ahmed, tu triches. Bah tu joues pas hein. Moi je m'en fiche je joue pas.
21	Ahmed	« Aurore, have you got euh... Attend mais mes cartes... [Ahmed a fait tomber ses cartes par terre.] Have you got a "flaw"? »
22	Aurore	"C'est quoi ?"
23	Ahmed	"Voler !" [en mimant]
24	Elsa	« C'est pas « flaw » c'est fly »
25	Ahmed	« Fly »
26	Aurore	« No...attend [elle regarde au tableau la phrase qui est écrite]. No go fish ! »
27	Anton	«Bon Ahmed, Have you got fight ? »
28	Elsa	« Mais Anton, c'est à moi ! »
29	Ahmed	« Mais on fait dans le sens des aiguilles d'une montre ! »
30	Aurore	« Mais on fait dans l'ordre ! »
31	Elsa	« Oui, donc évidemment c'est moi la dernière ! »
32	Aurore	« Bah non, c'est moi ! »
33	Binôme	« Eh, c'est have you got she can fly ? »
34	Anton	"Have you got he can fight"
35	Ahmed donne sa carte à Anton	
36	Anton	« Aurore, have you got he can fly euh, he can fight"
37	Aurore	"Ca veut dire que tu veux quelqu'un vole"
38	Anton mime quelqu'un qui se bat	
39	Aurore	« Ah combattre ! No go fish»
40	Anton pioche	
41	Elsa	"Anton, have you got a run card ?"
42	Anton pose toutes ses cartes sur la table et donne la carte à Elsa.	
43	Aurore	« On a tout vu ! on a tout vu ! »
44	Binôme	« Have you got he can run card ?"
45	Elsa	"Have you got he can run card ?"
46	Elsa	"Est-ce que si j'en ai 4 je les pose ? »
47	Binôme	Oui, si tu as les 4 cartes, tu les poses. »
48	Elsa	« Je peux rejouer du coup ? »
49	Aurore	« Bah oui... bah non, c'est à moi ! »
50	Elsa	« Bah nan vu que j'ai fait ça [montrant sa famille posée sur la table]. »
51	Aurore	« Mais nan »
52	Elsa	« Mais si ! »

53	Aurore	« Mais la fille, elle avait gagné et le gars il avait joué. »
54	Elsa	« Anton, have you got he can fly ? »
55	Anton	“No, go fish”
56	Aurore	“Have you got jump card ?” [elle pose la question à Ahmed]
57	Binôme	“Have you he can jump card ?”
58	Aurore	“Have you got he can jump card?”
59	Ahmed	“Nan tu l’as mal dit c’est trop tard ! » [en souriant]
60	Aurore	« Mais qu’est-ce qu’il dit... »
61	Ahmed	« Nan elle l’a mal dit [sur le ton de l’humour] »
62	Binôme	« Elle l’a redis après. »
63	Ahmed	« Yes » [il donne sa carte]
64	Aurore	« Anton, have you got he can jump ? »
65	Anton	“Eh bah no !”
66	Ahmed	“A moi. Aurore, have you got jump ?”
67	Aurore	“Tu es obligé d’avoir la carte pour demander »
68	Ahmed	« On n’est pas obligé. Nan, nan »
69	Aurore	[demande à ma binôme] « Il est obligé d’avoir une carte de jump »
70	Binôme	« Ah bah oui tu dois avoir une carte normalement. »
71	Ahmed	« Elle triche »
72	Aurore	« Mais pas du tout »
73	Anaïs	« Il faut demande des cartes que tu as dans ton jeu. »
74	Ahmed	« Anton, have you got...attend j’ai oublié le nom... flaw » [il mime l’action de voler]
75	Anaïs	« Fly »
76	Ahmed	« Fly
77	Anaïs	« Have you got he can fly ?”
78	Ahmed	“Have you got he can fly ?”
79	Anton	No
80	Ahmed	T’es sûr ?
81	Anton	Yes
82	Ahmed	Mais si, il a le superhéros qui vole
83	Anton	No, no go fish
84	Elsa	Par contre, Anton, y a pas le droit de mentir !
85	Ahmed	Mais si il l’a, j’ai vu ses cartes.
86	Aurore	Mais tu es un tricheur en fait [à Ahmed]

87	Anton	No, moi je l'ai pas
88	Elsa	Moi aussi, je l'ai vu. Ahmed, on est d'accord qu'il l'a.
89		Ma binôme de stage vérifie le jeu d'Anton. Il avait la carte dans son jeu.
90	Elsa	Anton, tu es un tricheur. En plus, je te l'ai demandé tout à l'heure.
91	Ahmed	Donne
92	Elsa	Nan par contre tu me la donnes à moi, car je te l'ai demandé tout à l'heure
93	Ahmed	Nan je ne suis pas d'accord
94	Elsa	Nan c'est à moi, je l'ai demandé
95	Ahmed	Ok, bah alors je vais te la demander. Elsa, have you got a fly ?
96	Elsa	Bah non, à la base, elle est à moi. Tu ne dois pas savoir que je l'ai.
97	Ahmed	Elsa, have you got a fly ? [en mimant un personnage qui vole]
98		Elsa donne la carte à Ahmed.
99	Ahmed	Gracias
100	Elsa	Mais t'en as même pas !
101	Ahmed	Si, j'en ai ! OH !
102	Aurore	Mais qu'est-ce que vous faites, vous ? Vous êtes vraiment des tricheurs !
103	Ahmed	Elsa, have you got a fly ?
104	Elsa	Mais c'est pas à toi de jouer !
105	Ahmed	Si j'ai gagné, j'ai eu la carte, j'ai eu bon. On rejoue quand on a bon. Oh lala ! Elsa, have you got a fly ?
106	Binôme	C'est « have you got he can fly ? »
107		Elsa donne sa carte et Ahmed positionne les 4 cartes de sa famille « fly » sur la table.
108	Ahmed	[A Elsa] « Oh c'est dommage ! »
109		Elsa s'interroge sur les échanges antérieurs, elle s'interroge si Anton n'avait pas triché au tour d'avant quand Aurore lui avait fait une demande.
110	Elsa	Aurore, t'aurais pas demandé « fight » tout à l'heure à Anton ?
111	Anton	Nan, elle avait dit « fly »
112	Aurore	Nan j'avais dit « voler », euh nan j'avais dit « jump »
113	Ahmed	Euh, Léa comment on dit euh...(mime un personnage qui se bat) ?
114	Binôme (Léa)	Fight
115	Ahmed	Anton, have you got a fight ?
116		Anton donne sa carte à Ahmed

117	Ahmed	<i>Aurore, have you got a fight ?</i>
118		<i>Aurore donne sa carte à Ahmed</i>
119	Ahmed	<i>Elsa, have you got a fight ?</i>
120	Elsa	<i>No</i>
121		<i>Ahmed pioche la dernière carte de la pioche. Il pioche la carte « they can fight ».</i>
122	Ahmed	<i>Famille, popopo. Et j'ai gagné ! C'est moi qui gagne, j'ai deux familles !</i>
123	Elsa	<i>Ouais mais à la base, t'avais pas le droit de me demander ça car je l'avais déjà demandé à Anton, donc euh... (en montrant la carte « he can fly » posée sur la table).</i>
124	Anton	<i>Elsa, have you got a "nager" [en mimant la nage] ?</i>
125	Binôme (Léa)	<i>Euh, nager ...</i>
126	Anton	<i>Euh swim...</i>
127		<i>Elsa donne sa carte "she can swim" à Anton.</i>
128	Anton	<i>Aurore, have you got a swim ? You have 2 swim ?</i>
129	Aurore	<i>Tu dévalises ma banque !</i>
130		<i>Anton a une famille qu'il dépose sur la table. Je demande l'arrêt du jeu pour revenir au temps de classe en collectif.</i>
131	Ahmed	<i>Stop, c'est fini !</i>
132	Elsa	<i>Aurore, have you got jump ?</i>
133		<i>Aurore donne ses 3 cartes "he can jump » à Elsa.</i>
134	Elsa	<i>J'ai deux familles !</i>
135	Ahmed	<i>Moi aussi</i>
136		<i>Il y a égalité entre Elsa et Ahmed.</i>

2.2 Analyse de la situation de jeu du groupe de la classe n°1

Dans cette situation, différents points sont à analyser.

Premièrement, nous pouvons noter que la mise en place du jeu a été effectuée par les élèves eux-mêmes. Ils ont décidé de la personne qui distribuait et de celle qui allait débiter le jeu. Si au départ, un joueur a été désigné au hasard, c'est finalement en se basant sur les dates de naissance que le choix s'est opéré. En utilisant cette technique pour faire un choix, les élèves semblent imposer une règle « rationnelle » que personne ne peut remettre en cause : c'est le plus jeune qui commence (l. 5). Cependant, comme nous avons pu le constater, cette règle n'a pas été respectée. Ahmed a débiter le jeu alors que ce n'était pas son tour, ce qui a provoqué un désaccord avec Elsa. Les deux autres joueurs, Aurore et Anton, ne semblent pas prêter d'importance au joueur qui commence. Ils se détachent du désaccord entre Elsa et Ahmed et les laissent régler leur conflit. On peut donc voir ici que le fait d'avoir laissé les élèves gérer seuls la mise en place du jeu entraîne au sein du groupe des désaccords puisque les règles ont été énoncées à l'oral. Cependant, ce sont des accords qui ne figurent pas dans les règles du jeu et donc qui sont difficiles à faire valoir auprès de l'ensemble des joueurs. Pourquoi ce serait le plus jeune qui commencerait plutôt que le plus âgé ? Nous pourrions interroger les aspects culturels, dans certaines familles, les adultes laissent les plus jeunes commencer à jouer. Pour quelles raisons ? Eviter la frustration ? Faire plaisir à l'enfant ?

Ce sont les joueurs qui doivent concilier leurs points de vue pour aboutir au bon déroulement du jeu par la suite. Les élèves de ce groupe étant des élèves dynamiques, ils ont tous tendance à vouloir prendre le contrôle du déroulement du jeu, il n'y en a pas un qui se met en retrait. Leurs caractères ont probablement accentué leurs contradictions.

Ces discordances vont perdurer tout au long du jeu. Ils sont dominants et camouflent les objectifs de départ à savoir être capable d'utiliser le vocabulaire des actions des superhéros et les constructions de phrases du type « he can... ».

De nombreuses situations de triche sont à noter sur ce temps de jeu. Aurore a annoncé au début qu'il fallait cacher ses cartes pour éviter la triche. Elle a d'ailleurs ensuite vu le jeu d'Anton et lui a fait savoir. En revanche, Ahmed et Elsa ont

délibérément vu le jeu d'Anton et ont profité de cette situation pour tricher. Ahmed, Anton et Elsa ont triché tous les trois. On peut souligner quelques paradoxes dans ces phases de triche puisque Elsa et Ahmed n'acceptent pas qu'Anton triche en ne voulant pas donner sa carte mais ils ne voient pas de soucis au fait qu'eux-mêmes aient regardé le jeu d'Anton. C'est la triche d'Anton qui a révélé la triche d'Ahmed et d'Elsa.

Les désaccords sur les règles du jeu, les triches semblent montrer que les élèves de ce groupe mettent de l'importance au fait de gagner. Une forme de compétition, de concurrence s'est installée. Celle-ci semble avoir un impact sur l'attention des élèves qui paraît être portée sur la volonté de gagner donc sur la finalité du jeu plutôt que sur le fait de parler en langue étrangère. Ahmed a d'ailleurs utilisé l'humour (l.59) pour dire à Aurore que si elle commettait une erreur dans sa phrase alors il ne lui donnerait pas la carte. Même si l'élève annonce cela sur le ton de la rigolade, cela peut montrer tout de même cette compétition entre les joueurs. Chaque erreur de l'adversaire pourrait être un moyen de prendre l'avantage.

Ensuite, tout au long de l'activité de jeu, les élèves ont peu parlé en anglais. Si au départ, certains élèves tentaient de respecter les constructions de phrases qui avaient été écrites au tableau, par la suite, ils utilisaient uniquement le vocabulaire « jump », « fly », « fight », « swim » ou « run ». La forme *pronom personnel + can* ne semblait pas être intuitive pour eux. Mon binôme a reformulé les questions à plusieurs reprises et a demandé aux élèves de répéter mais malheureusement, ils avaient tendance à revenir rapidement aux phrases de départ comme « *have you got a fight ?* ».

En revanche, nous pouvons souligner que ces élèves connaissaient leur vocabulaire des actions de superhéros. Pour accompagner leur propos, ils avaient tendance à utiliser le mime pour être certains de se faire comprendre. Ils répétaient également les mots de vocabulaire lorsque l'un d'entre eux l'avait mal prononcé.

Les élèves étaient engagés dans le jeu donc ils étaient attentifs. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la portée de cette attention. Les trois quarts des élèves avaient une volonté de gagner le jeu. Ont-ils réellement développé leurs compétences orales en anglais sachant qu'ils ont majoritairement parlé en français et que lorsqu'ils employaient de l'anglais, les phrases ne respectaient pas la forme demandée ? La mise en action dans une perspective actionnelle a sûrement eu des effets sur leur

usage de la langue. Il serait nécessaire d'évaluer leur progression pour rendre compte de leur évolution dans l'utilisation de structures plus complexes de l'anglais.

3. Le temps de jeu dans la classe n°2

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser que je n'avais jamais travaillé avec les élèves de la classe n°2 car il s'agit de l'autre classe de CM2 de l'école. Je ne connaissais donc pas du tout les élèves ce qui a pu me mettre davantage en difficultés pour mener la séance.

Comme annoncé précédemment, il s'agit d'une classe plus calme que la première où il y a peu de bavardages.

Pour le jeu « Go fish », nous allons nous intéresser à un groupe composé de 5 élèves. Ce groupe était positionné au sol dans un coin de la classe près du bureau de l'enseignante. Lors du temps de jeu, les élèves étaient placés en cercle avec la pioche au centre.

Durant le jeu, l'enseignante de la classe a été très présente avec ce groupe. Nous verrons par la suite que le fait qu'elle ait assisté les élèves durant une majorité du jeu peut avoir influencé les résultats de ce groupe.

3.1 Description de la situation de jeu

Les élèves sont assis en cercle, l'enseignante arrive et redonne les consignes et les règles du jeu aux élèves en anglais. Elle leur explique que dans la vidéo qu'ils viennent de visionner, les joueurs étaient au nombre de quatre, eux ils sont cinq. Dans leur cas, une famille sera complète uniquement si elle est composée de cinq cartes.

L'un des élèves détient l'ensemble des cartes et les distribue aux joueurs.

Ensuite l'enseignante pose la question suivante « Who want to start ? ». Puis elle désigne quelqu'un pour commencer le jeu « Léa, you start ! ». Elle indique également aux élèves de cacher leur jeu avec leur main pour éviter que les joueurs ne voient les cartes qu'ils possèdent.

Léa commence à jouer. Elle pose la question suivante à l'un des autres joueurs : « Have you got she can swim card ? ». L'élève à qui elle a posé la question réfléchit. L'enseignante répète la phrase et demande à l'élève de s'interroger sur l'emploi du he ou du she : « It's he or she can swim ? ». L'élève avait la « bonne » réponse, il s'agissait bien de « she can swim » card.

Le jeu se poursuit dans le calme et les élèves s'écoutent.

Puis, une autre élève que nous appellerons Louise a récolté plusieurs cartes « she can swim » lors de son tour mais elle n'a pas eu l'entièreté des cartes qui compose la famille. Le joueur suivant que l'on nommera Antoine, demande donc à Louise : « Have you got « she can swim » card ? ». Louise se rend compte qu'elle vient de perdre la carte qu'elle venait de gagner. Elle donne alors sa carte à contre-cœur en disant « Oh ! ». Cependant, selon les règles, l'élève doit donner toutes les cartes correspondant à la demande qu'il a dans son jeu. Louise n'a donc pas respecté la règle. L'enseignante rappelle les règles : « You give all "she can swim" card ! ». Louise donne l'ensemble des cartes "she can swim" qu'elle possède. Antoine a donc récolté toutes les cartes « she can swim » et annonce sa famille.

L'enseignante va ensuite s'éclipser quelques instants. Antoine veut piocher une carte. Louise le rappelle à l'ordre en disant : « Non, tu pioches pas, tu as fait une famille, tu ne dois pas piocher ». Elle semble s'agacer.

Durant tout le temps où l'enseignante n'est pas avec le groupe, les élèves essayent de converser en anglais et de respecter les constructions de phrases et le vocabulaire à utiliser. Les élèves s'entraident pour tenter de retrouver le vocabulaire manquant.

Un élève, Edouard, a montré ses cartes involontairement à ses voisins. Louise, l'avertit : « On a vu tes cartes ! ».

L'enseignante revient vers le groupe. Romain, le dernier joueur du groupe a quatre cartes d'une même famille dans son jeu, il lui manque la dernière. Léa lui indique que la carte manquante se trouve dans les mains de Louise ou d'Antoine. Elle aide Romain à trouver. Louise n'est pas très contente que Léa aide Romain, elle dit « mais pourquoi tu me regardes ce n'est pas moi ». Romain demande la carte à Louise. Elle lui donne la carte en lui jetant. Romain gagne une famille.

Par la suite, Louise réussira à rassembler une famille.

A la fin du temps de jeu, un élève s'annonce vainqueur. D'autres constatent une égalité.

3.2 Analyse de la situation du groupe de la classe n°2

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que l'enseignante a été très présente avec ce groupe durant la session de jeu.

Elle a commencé par leur rappeler les règles et leur adaptation au nombre de joueurs de leur groupe. Ensuite, elle a demandé à un élève de commencer. Ici, c'est donc l'enseignante qui a pris en charge les conditions de mise en place du jeu. Ce ne sont pas les élèves qui ont géré ces paramètres.

Puis, au cours du jeu, l'enseignante a semble-t-il écarté toute forme de triche. Nous pouvons le remarquer par le fait qu'elle ait indiqué aux élèves de cacher leurs cartes au début du jeu. Elle a également rappelé à Louise qu'il fallait donner l'ensemble des cartes de son jeu correspondant à la demande de l'autre joueur. Nous pouvons faire deux hypothèses à la suite du comportement de Louise :

- Soit elle voulait délibérément tricher, car elle connaissait la règle et elle ne voulait pas donner toutes les cartes correspondant à la demande, qu'elle avait en sa possession.
- Soit elle avait oublié cette règle et donc son erreur n'était pas volontaire.

Nous ne pourrions pas savoir quelles étaient les véritables intentions de Louise concernant cette situation. En revanche, nous pouvons remarquer que Louise met un point d'honneur au fait de gagner. Lorsqu'elle perdait une carte, elle la donnait à contre-cœur et exprimait une sorte de mécontentement (« Oh ! »). D'autre part, lorsque l'un de ses adversaires a voulu piocher alors qu'il ne devait pas le faire, elle n'a pas hésité à lui rappeler les règles en français sur un ton énervé. L'attention de Louise semble portée sur la volonté de gagner le jeu.

Si nous revenons sur la présence de l'enseignante de la classe, nous avons pu apercevoir que durant la session, elle a interrogé un élève sur son emploi de « he » ou « she ». Les questions posées interrogent sur l'objectif du jeu et la volonté qui est placée dans sa mise en œuvre. En posant des questions d'approfondissement sur

l'utilisation de tel ou tel pronom, les élèves se rendent compte qu'ils sont en train d'apprendre. Le jeu n'occulte pas les apprentissages. Nous serions alors sur une présentation du jeu comme un prétexte à l'apprentissage : jouer pour apprendre.

L'enseignante parlait également exclusivement en anglais avec les élèves du groupe. Cela imposait donc aux élèves d'utiliser eux aussi exclusivement l'anglais. Ils essayaient de respecter les constructions de phrases demandées dans les règles du jeu et veillaient à employer le bon vocabulaire. Leur attention semblait donc portée sur les phrases à prononcer, chacun veillait à ce que les autres joueurs respectent les termes demandés. Le jeu paraît donc avoir focalisé l'attention des élèves sur la langue.

A la fin du jeu, les élèves ont fait un rapide bilan en précisant qui avait gagné, perdu ou s'il y avait égalité. On peut noter que certains élèves comme Louise mettent un point d'honneur à l'expression des résultats du jeu. L'un des élèves a annoncé qu'il avait gagné mais Louise n'était pas tout à fait d'accord. Etant donné qu'il a manqué quelques minutes au groupe pour pouvoir terminer le jeu, elle a préféré annoncer une égalité car si elle avait eu un peu plus de temps elle aurait pu gagner une autre famille et donc faire égalité. Si certains élèves mettent de l'importance dans les résultats du jeu, pour d'autres, le principal ne semble pas dans les résultats. Cela leur paraissait peu important de gagner ou de perdre. Les élèves ne semblent pas focaliser leur attention vers les mêmes objectifs. Si pour quelques-uns, l'envie de gagner prenait le dessus sur les apprentissages engendrés par le jeu, pour d'autres, l'importance de formuler correctement les phrases avec le bon vocabulaire semblait être plus prégnante.

4. Ce que l'on peut tirer du temps de jeu de ces deux groupes

Les deux groupes ont abordé le jeu de façon différente. Plusieurs facteurs ont influencé le jeu de chacun des groupes.

Tout d'abord dans le groupe de la classe 2, la présence de l'enseignante a été déterminante. C'est elle qui a géré la mise en place du jeu contrairement au groupe de la classe 1. Sa présence a instauré un calme entre les joueurs et ils ont suivi les consignes qui avaient été proposées par l'adulte. Son autorité n'a pas été remise en cause au sein de la partie. Dans le groupe 1, ce sont les élèves qui devaient prendre

les décisions dans la mise en place du jeu ce qui a entraîné des désaccords. Chaque joueur voulait proposer quelque chose mais sans arriver à un accord commun. Les discordances ont pris une place importante tout au long du jeu ce qui l'a perturbé. En revanche, en étant autonome sur la mise en place du jeu, les élèves ont donc été actifs ce qui favorise leur implication et leur engagement.

Ensuite, l'une des différences majeures entre les deux groupes se situe dans le fait que dans le groupe 1, la compétition dominait tandis que dans le groupe 2, malgré le fait que le jeu se joue seul contre les autres, une collaboration était présente pour s'aider à trouver du vocabulaire par exemple. Ainsi, la vision du jeu varie puisque pour le groupe 1, l'importance est de gagner. Je n'aide pas ou peu mon adversaire à trouver le bon vocabulaire car ce serait lui donner une chance de gagner. Tandis que dans le groupe 2, même si l'adversaire peut gagner, je l'aide à trouver les mots. Le groupe 2 semblait davantage tourné vers l'objectif d'apprentissage à savoir le réinvestissement du vocabulaire et l'utilisation de la construction de phrase *pronom personnel + can*.

Nous pourrions ainsi penser que pour le groupe 1, jouer s'apparenterait à gagner. Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait eu un réel apprentissage car les élèves ont peu parlé en anglais même s'ils ont réinvesti et révisé le vocabulaire. En revanche, pour le groupe 2, les élèves seraient dans une optique de « jouer pour apprendre ». La volonté d'apprentissage de la langue n'a pas été masquée derrière le jeu puisque l'enseignante a veillé à ce que les élèves utilisent correctement les mots de vocabulaire. Elle les a même fait argumenter sur le choix des pronoms personnels. Le jeu présenté comme tel serait donc un prétexte à l'apprentissage plutôt qu'un support.

Cependant, dans les deux groupes, les élèves mettaient un point d'honneur au respect des règles même si certains n'hésitaient pas à utiliser la triche pour arriver à la victoire. Le fait de tricher est une forme d'investissement et d'engagement de l'élève, on peut seulement se questionner sur l'attention des élèves. Avaient-ils une attention portée sur la triche, les règles et la volonté de gagner ou sur l'apprentissage de l'anglais ?

5. Jeu collectif (le time's up) : des élèves qui accrochent et des élèves qui décrochent ?

Pour l'analyse de ce jeu, nous nous intéresserons uniquement à la classe 1.

5.1 Les règles du jeu du Time's up

Les élèves sont répartis en deux groupes. Pour une question d'organisation, les deux groupes ont été formés spatialement : le groupe A correspond aux rangées de droite et le groupe B aux rangées de gauche. Le niveau dans chaque groupe était hétérogène.

Chaque groupe joue chacun son tour sur un temps de 30 secondes.

Un élève de l'équipe vient se placer devant la classe. Une pile de flashcard est placée devant lui. Au top départ, il regarde la première carte et doit mimer aux membres de son équipe les verbes d'action ou les adjectifs pour décrire les superhéros. Les joueurs de l'équipe lèvent la main et j'interroge l'un des élèves. Celui-ci doit alors donner la réponse sous la forme suivante : « he/she is... » ou « he/she can... ». Si la réponse donnée est correcte, le joueur qui mime passe à la carte suivante et ainsi de suite jusqu'à la fin du temps imparti.

Il s'agit d'un jeu d'équipe (une équipe contre une autre). Tous les joueurs de l'équipe ne sont pas obligés de participer, si un élève pense avoir la bonne réponse, il lève la main. L'élève qui mime a été désigné parmi les volontaires. Il n'y a donc pas de rôle défini pour chacun.

L'activité, de la passation des consignes jusqu'à la fin du temps de jeu, a duré environ 5 minutes. Chaque équipe a réalisé deux manches de trente secondes chacune.

5.2 Observations et analyses

Lors des différentes manches de la partie, plusieurs observations peuvent être faites. Tout d'abord, dans les deux équipes, j'ai pu observer deux catégories d'élèves :

- Les élèves qui participent activement et qui lèvent la main à chaque mime
- Les élèves qui ne lèvent jamais la main

Parmi les élèves qui participent activement et qui lèvent la main à chaque mime, il y a à la fois des élèves qui ont la réponse ; ils maîtrisent à la fois le vocabulaire mais aussi les constructions de phrases : he/she can et he/she is et des élèves qui participent mais qui n'ont pas la réponse exacte. Pour autant, ils essayaient de donner

la réponse pour pouvoir gagner en marquant le plus de points. Ils pouvaient également se corriger par eux-mêmes ou je les faisais répéter lorsqu'il commettait une erreur. Généralement, les erreurs étaient liées à l'emploi du verbe être ou du verbe pouvoir. Il y avait également quelques confusions dans l'utilisation des pronoms personnels (he ou she). Ce type d'erreurs peut être lié à la précipitation. Il s'agit d'un jeu contre l'autre équipe mais aussi contre le temps car il y a la présence d'un chronomètre. L'erreur sur les pronoms n'est donc pas forcément liée à un défaut d'apprentissage mais elle peut aussi correspondre au contexte du jeu qui provoque de l'excitation. J'ai pu remarquer que malgré quelques erreurs, les élèves essayaient. Ils étaient donc motivés à gagner.

Par exemple: ~~He can cool~~ → He is cool

Pour ces élèves qui participaient activement, l'envie de gagner était très prédominante. Ils s'encourageaient. J'ai pu relever différentes paroles d'élèves qui confirment ce soutien des uns envers les autres: « Allez, allez, allez ! », « Allez Eloïse, tu mimes bien ! ». Le jeu ici était central, l'important pour les élèves semblait de faire deviner le plus de cartes possibles. Selon moi, l'apprentissage est passé au second plan puisque les élèves n'avaient pas l'impression d'apprendre. Nous serions alors dans une optique de « Jouer en apprenant ». Le jeu est un support qui ne masque pas totalement la volonté d'apprentissage. Pour autant, c'est l'envie de gagner qui a pris l'ascendant. Cela se ressent dans le fait que la majorité des élèves ont participé même s'ils n'avaient pas tous les bonnes réponses. La plupart ne craignait pas de participer ou de commettre des erreurs. Cette participation active montre que l'engagement des élèves était présent et donc que le jeu a focalisé leur attention et pourrait même l'avoir décuplé.

Parmi ces élèves actifs et qui essayaient de participer, j'ai pu constater que l'un des élèves de l'équipe A (que nous appellerons Tom) qui est également en ULIS une partie de la semaine, était très investi dans son équipe. Il s'agit d'un élève qui ne connaît pas tout le vocabulaire (verbes et adjectifs) et qui ne maîtrise pas les constructions de phrases. Pour autant, à plusieurs reprises, il a levé la main pour proposer une réponse. Je l'ai interrogé une fois. A ce moment-là, l'élève qui mimait représentait l'action de courir. Certes, Tom, n'a pas donné la réponse complète

attendue c'est-à-dire « she can run ». En revanche, il a répondu « run » ce qui prouve qu'il commençait à assimiler le vocabulaire de la séquence. Par la suite, il était concentré sur la personne qui mimait. Le jeu semblait le motiver et le stimuler car il sautillait sur sa chaise, il serrait les poings lorsque son équipe marquait un point et il encourageait les membres de son groupe. Ainsi, même si un élève est en difficulté, le jeu est un facteur motivationnel. Même s'il n'a pas toutes les réponses, il est actif au sein de son équipe et est présent en tant que membre à part entière. Il ne s'est pas effacé derrière des élèves qui maîtrisent davantage le vocabulaire ou la syntaxe.

D'autre part, si d'un côté certains élèves étaient très investis et participaient activement, pour d'autres, c'était plutôt l'inverse. Plusieurs élèves dans les deux équipes, n'ont pas levé la main durant les deux manches de leurs équipes respectives. Ils n'étaient pas volontaires pour mimer devant l'équipe et ils ne proposaient pas de réponses pour deviner les cartes.

Plusieurs explications sont envisageables pour expliciter ces comportements :

- **Explication n°1** : l'élève n'a pas la réponse, il n'ose donc pas lever la main au risque de se tromper
- **Explication n°2** : L'élève est timide et discret et n'ose pas participer
- **Explication n°3** : L'élève sait que dans son équipe, d'autres élèves sont plus « performants » et maîtrisent mieux le vocabulaire et la syntaxe, donc l'élève se repose sur les membres de son groupe pour gagner. Il pourrait y avoir une peur de faire perdre son équipe.
- **Explication n°4** : L'élève n'est pas intéressé par le jeu.

Je ne peux pas affirmer que tel ou tel élève ne participe pas pour telle ou telle raison. En revanche, certains éléments peuvent tout de même appuyer ses explications.

En effet, certains élèves, malgré une non-participation, étaient attentifs aux autres membres du groupe car ils regardaient le joueur qui mimait, ils écoutaient l'élève interrogé pour donner la réponse. Ils se sont intéressés aux résultats des manches puisque leur regard était dirigé dans ma direction au moment où je comptais le nombre de cartes remporté. Ils étaient investis mais d'une manière différente par rapport aux élèves qui participaient. Pour autant, nous ne pouvons pas dire que ces élèves n'étaient pas attentifs. Le jeu était dans ce sens un focalisateur d'attention. Cependant,

le type de jeu n'était peut-être pas assez stimulant et motivant pour eux afin qu'ils s'engagent pleinement.

Prenons le cas par exemple de deux élèves assez discrètes en général en classe. Elles présentent un bon niveau scolaire de manière globale. Celles-ci n'ont pas levé la main durant le jeu ni pour répondre ni pour être volontaire pour mimer. Elles étaient attentives durant le jeu car elles ne bavardaient pas et elles observaient le joueur qui mimait. Concernant ces deux élèves, les hypothèses les plus plausibles concernant leur non-participation seraient que leur discrétion qui les caractérise en classe ne les a pas incités à participer. Elles craignaient peut-être de se tromper et préféraient donc s'appuyer sur les autres membres de l'équipe qui ont plus d'assurance. Je pense qu'elles n'étaient pas en difficulté face à la tâche demandée puisque selon moi, elles connaissaient le vocabulaire et les constructions de phrases. Dans le cas de ces deux élèves, le jeu peut tout de même être considéré comme un focalisateur d'attention car elles étaient investies dans l'activité même si elles n'y ont pas participé activement. En revanche, on pourrait sûrement penser que le type de jeu et notamment les modalités (individuel, en équipe, en coopération...) exercent une influence sur la participation et l'engagement des élèves.

Pour terminer, analysons l'engagement dans le jeu de deux élèves que nous nommerons Antonin et Noah. Antonin est un élève qui a un retard conséquent sur les apprentissages de CM2, il a un niveau global de cycle 2. Il suit un programme que l'enseignante a adapté en français et en mathématiques. En revanche, pour les autres disciplines et notamment l'anglais, Antonin suit les enseignements avec les autres élèves de la classe. Noah, quant à lui, a également un retard dans les apprentissages mais il est moins important que celui d'Antonin. Il semblerait qu'il ait peu d'intérêt pour l'école, il est souvent dispersé et peu investi dans les activités scolaires. Nous pourrions penser que des élèves présentant des difficultés scolaires pourraient être davantage motivés par l'utilisation du jeu en classe.

Lors du jeu du time's up, Antonin et Noah étaient assez proches l'un de l'autre. Ils étaient dans la même équipe (équipe A). Ils n'ont pas participé au jeu ni en tant que mime ni en tant que joueur qui donne une réponse. A la différence des élèves précédents, Antonin et Noah n'étaient pas particulièrement intéressés par le jeu. Les éléments qui m'ont guidé vers cette piste sont qu'ils bavardaient entre eux à certains moments. D'autre part, ils ne portaient pas d'attention au déroulement du jeu dans leur

équipe. Il est possible que leurs difficultés scolaires respectives ne leur permettent pas de s'investir pleinement dans les activités puisqu'ils ne maîtrisent pas les éléments de langue travaillés dans ce jeu. Pour autant, l'élève en ULIS lui aussi ne maîtrisait pas l'anglais, mais il s'est investi dans l'équipe, il était actif et engagé. Antonin et Noah malgré leurs difficultés ne semblent pas avoir trouvé d'intérêt à ce jeu et de motivation pour y participer. Ce non-investissement pourrait être dû à plusieurs facteurs :

- Leurs difficultés scolaires en anglais
- Un manque de confiance en eux à la suite de leur parcours scolaire
- Une difficulté à mettre du sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Ces deux élèves présentent un retard dans l'acquisition des savoirs scolaires dans la plupart des disciplines de l'école. Ainsi, l'anglais n'est peut-être pas pour eux une priorité. Ensuite, comme nous avons pu le comprendre dans les apports théoriques, pour s'engager dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, il faut se sentir en confiance. Or, comment faire en tant qu'élève pour se sentir à l'aise dans une équipe avec des élèves qui maîtrisent mieux l'anglais que soi ?

Malgré une explicitation des consignes avant le jeu, l'activité pourrait ne pas avoir fait sens dans l'esprit de ces élèves ce qui peut expliquer que leur attention n'ait pas été captée. Il me semble important de nuancer mon propos puisqu'ici le jeu en équipe n'a pas été bénéfique pour ces deux élèves, peut être qu'un autre type de jeu serait plus approprié pour eux en individuel ou en groupe plus restreint. Un jeu en différenciation pourrait être proposé pour amener les élèves à s'engager dans l'activité et capter leur attention. Je reste persuadée que le jeu pour un enfant, qu'il rencontre des difficultés ou non, peut être réellement stimulant et motivant. Il faut simplement choisir le support qui corresponde aux élèves et jouer sur les variables didactiques pour adapter les pratiques notamment avec des élèves présentant des difficultés scolaires et des difficultés comportementales.

Discussion des résultats

A travers les différentes situations de classe analysées, plusieurs éléments sont à mettre en relief. Ils peuvent avoir influencé l'attention des élèves lors des situations d'apprentissage en langue étrangère et pourraient donc permettre d'apporter quelques éléments de réponses mais aussi de s'interroger sur de nouveaux aspects de la question de recherche, qui nous le rappelons est la suivante, « *Le jeu peut-il être un focalisateur attentionnel pour les élèves, pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?* »

1. Le jeu : un « décontrôle contrôlé des émotions » ?

Comme nous avons pu le remarquer lors de l'observation de deux groupes d'élèves sur le jeu « Go Fish », la présence de l'enseignante de la classe avec l'un des groupes a eu un réel impact sur l'investissement des élèves. Leur attention était orientée vers le vocabulaire et les constructions de phrases en anglais. Les élèves ont été sollicités par l'enseignante tout au long du jeu ce qui a laissé peu de place aux disputes ou aux chamailleries. L'autorité de l'adulte influence les comportements de l'élève puisque celui-ci se doit de respecter les règles en présence de l'enseignant. Du moins, il ne peut pas transgresser les codes de la classe facilement.

Dans le groupe 1, où les élèves se sont disputés à de nombreuses reprises sur des affaires de triche ou de non-respect des règles, les élèves ont montré un intérêt pour le jeu et ses règles. L'absence de l'enseignante à proximité, ou tout du moins de manière constante à leurs côtés, leur a permis de pouvoir prendre le jeu en main de manière autonome. Ils ont tenté d'instaurer des codes et des règles que chacun devait respecter. Le contexte de jeu a fait lever les codes de la classe et les élèves se sont autorisés à se disputer ce qui n'est habituellement pas admis au sein d'une salle de classe.

Nous pouvons faire un parallèle avec les propos de Norbert Elias sur ses recherches sur les activités sportives et leurs fonctions sociales. Les jeux sportifs entraînent généralement « une libération du contrôle de soi » (Aquatias, 2003, p. 14) et celle-ci va permettre à l'individu d'évacuer ses émotions et d'oser les exprimer en

contradiction avec ses moments quotidiens de retenue. La classe est un lieu où l'élève se contient. Il doit respecter des règles et des codes pour le bien-être de chacun et le vivre ensemble. Cette fonction sociale du jeu sportif pourrait être étendue vers le jeu de manière plus globale. Le jeu en classe serait alors une sorte de parenthèse où l'élève s'autoriserait à exprimer de nouvelles émotions qu'il s'interdit lors de temps de classe formels. Cependant, pour s'autoriser ce relâchement, il faut que l'élève soit investi et croit « au jeu pour que surgissent les stimuli permettant le « déconstrôle » émotionnel »(idem.). Les élèves du groupe 1 qui étaient véritablement investis et particulièrement attachés aux règles et au déroulement du jeu, auraient donc en quelque sorte agi dans ce sens de déconstrôle, puisqu'ils n'ont pas hésité à se chamailler ou à se lier pour opérer des stratégies de triche.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut provoquer une forme de stress et d'angoisse à cause de peurs de l'inconnu, d'une non-maîtrise ou de se sentir ridicule. Ainsi, le relâchement émotionnel pourrait être intéressant pour permettre à l'élève d'évacuer les émotions « négatives » et donc lui donner davantage confiance en lui sans avoir peur d'être jugé par les autres. Cependant, ici, les élèves du groupe 1 ont été focalisés sur le déroulé du jeu, sur la triche et les règles. Ils semblent avoir mis de côté le fait que le jeu ait été proposé pour travailler des compétences en anglais. Ils ont, en revanche, essayé d'utiliser cette langue durant le jeu, pour autant leur attention était portée vers les modalités pratiques du jeu et sur l'importance de la victoire plutôt que sur la possibilité de progresser en anglais. C'est pour cette raison que, même s'il est important que les élèves aient confiance en cet outil qu'est le jeu pour pouvoir libérer leurs émotions, « il est tout aussi nécessaire que ceux-ci sachent que les résultats du jeu ne vont pas changer leur vie » (id.).

Dans cette situation, c'était la première fois que le jeu « Go fish » était présenté aux élèves. Leur volonté de gagner, pour certains, paraît tout à fait acceptable. Pour pouvoir réorienter l'attention des élèves vers les objectifs du jeu tels qu'ils étaient envisagés par l'enseignant, il serait judicieux alors de proposer à nouveau ce jeu sur plusieurs séances. Ainsi, toutes les modalités propres au jeu et à son fonctionnement comme la décision du joueur qui commence, les règles de manière plus globale, seront intégrées par l'ensemble des joueurs grâce à la répétition. De cette façon, les disputes

à ce sujet seront beaucoup moins fréquentes et cela permettra alors de recentrer l'attention sur l'apprentissage et la pratique de la langue étrangère.

2. La place de l'enseignant dans les situations de jeu

Pour compléter notre propos sur la place de l'enseignant dans l'utilisation du jeu en classe de langue, nous avons pu comprendre que le jeu était un moyen de rendre l'élève actif sans pour autant que ce dernier ait besoin nécessairement de faire appel au professeur. Il peut utiliser le jeu de manière autonome. Cependant, comme nous l'avons remarqué dans ces situations de classe, l'absence ou la présence de l'enseignant dans les groupes d'élèves a influencé en partie le déroulé du jeu. Les élèves sont en plein apprentissage de la langue étrangère, ils ne sont pas en capacité pour le moment d'utiliser, de façon spontanée, l'anglais. Ils ont donc tendance à revenir à leur langue première, ici le français, pour pouvoir échanger avec les autres joueurs et être sûrs de se faire comprendre. La présence de l'enseignant dans le groupe 2 a semble-t-il été un élément rassurant pour les élèves car ils ont eu moins recours au français. Nous pourrions supposer que le professeur représente un cadre sécurisant, ce qui permet aux élèves de dédramatiser l'erreur. Même si l'élève ne formule pas correctement une phrase, l'enseignant est présent pour l'aider et est un soutien pour favoriser l'échange et la compréhension avec les autres joueurs. Il peut constituer un intermédiaire lors de l'interaction.

Ainsi, nous pourrions nous questionner sur le fait de laisser les élèves en autonomie sur un jeu nouveau en langue étrangère. En effet, différents éléments vont se superposer lors de ce jeu : la découverte et l'intégration des règles, les contraintes du jeu par rapport à la langue étrangère. Les élèves du groupe 1 ont majoritairement utilisé le français lors du jeu, nous pourrions nous interroger sur les raisons de cette prédominance de leur langue première. Peut-être n'ont-ils pas compris ce qui était attendu d'eux, dans ce cas, c'est l'explicitation des objectifs d'apprentissages qui doit être questionnée. Il est également possible qu'ils aient éprouvé des difficultés à utiliser l'anglais sachant que les adultes dans la classe n'étaient pas présents en continu pour pouvoir les aider. Mais aussi, chaque élève est en cours d'apprentissage, tout comme les autres joueurs, la peur de ne pas réussir à se faire comprendre par l'autre, les inciterait alors à revenir spontanément au français.

De cette manière, il pourrait être judicieux de proposer ce jeu de façon guidée au départ pour tendre progressivement vers une utilisation du jeu en autonomie. Cela permettrait alors de rassurer les élèves sur l'emploi de l'anglais et notamment la mémorisation du vocabulaire et l'utilisation des structures de phrases. Ils pourraient alors se corriger entre eux et donc se sentir davantage en confiance pour parler en langue étrangère avec les autres sans craindre de ne pas être compris ou de sentir jugé.

3. Jeu en collectif et communauté discursive

La répétition de ce jeu lors de différents temps de classe pourrait, comme nous l'avons énoncé précédemment, diminuer cette envie de gagner au profit de l'apprentissage de la langue vivante étrangère. Malgré un jeu qui s'effectue individuellement contre les autres, une cohésion de groupe pourrait se former, valorisant alors la progression des élèves dans l'acquisition des compétences langagières en anglais. On peut ainsi parler de « communauté discursive ».

Toute communauté qui vise à produire des connaissances peut être considérée comme une « communauté discursive ». L'adjectif « discursive » veut faire ressortir la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissances. La classe, de ce point de vue, est une « communauté discursive » : des connaissances y sont produites par le moyen d'échanges (écrits ou oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques (Reuter et al., 2013, p. 1).

Si la classe est considérée en elle-même comme une communauté discursive, chaque groupe de jeu peut être lui aussi, une petite communauté discursive où les élèves doivent entrer en communication avec les autres membres de ce groupe en adaptant leur langage. « L'élève, pour apprendre, doit donc adopter des positions discursives spécifiques à la discipline concernée et la fonction de l'enseignant est de mettre en œuvre les conditions de ce *positionnement de l'élève* » (idem, p.11). Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, des positions discursives spécifiques doivent donc être envisagées par les apprenants pour pouvoir aboutir à des « formes langagières conventionnelles » (id.).

3.1 Interlangue

L'élève va notamment construire son interlangue pour tendre vers l'acquisition de la langue cible. L'interlangue est « un système individuel qui regroupe l'ensemble des éléments que le sujet a acquis et pu intégrer dans sa base de connaissances » (Wenski-Béthoux, 2005, p. 85). Grâce à celui-ci, l'élève pourra donc entrer progressivement dans la langue et les interactions langagières avec ses camarades. Pour cela, il est nécessaire de proposer des activités variées mais qui permettent la répétition pour pouvoir ancrer les apprentissages dans le temps. Bien évidemment, les élèves ne possèdent pas une grande maîtrise de la langue pour pouvoir effectuer les activités proposées correctement du début à la fin. Cependant, ils vont pouvoir établir des stratégies de simplification qui vont permettre de contourner des difficultés.

3.2 Métalangage

Il ne faut pas négliger également la place fondamentale du métalangage, c'est-à-dire la réflexion sur la langue en elle-même. Par les acquisitions que les élèves ont développées au cours de l'apprentissage de la langue étrangère, ils ont la capacité d'opérer des rapprochements plus ou moins cohérents entre les constructions syntaxiques ou les mots. « La dimension métalinguistique est probablement inhérente à tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère comme elle l'est, selon R. Jakobson, à tout apprentissage d'une langue maternelle [première] » (Besse, 1980, p. 105 cité par Porquier 1984). Autrement dit, la construction progressive des compétences en langue étrangère passe par le métalangage et se rapproche ainsi de l'apprentissage de la langue première. Cela confirme ainsi, que l'enseignement/apprentissage du français et des langues étrangères ne peuvent pas être entièrement dissociés comme c'est le cas dans les programmes de l'Education nationale.

Cette dimension métalinguistique paraît intéressante pour le sujet de l'attention car si les élèves travaillent sur des rapprochements entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qui est nouveau, cela demande une attention particulière pour pouvoir repérer les éléments essentiels qui vont permettre de faire sens. Il serait donc judicieux d'approfondir la question du métalangage pour permettre de peaufiner les recherches

sur l'attention. Cette dimension pourrait également faire intervenir le jeu comme un outil d'aide.

4. Le sens donné par les élèves sur le jeu

Comme nous avons pu l'observer lors des différents temps de jeu que ce soit sur le time's up ou le Go fish, les élèves ont adopté des comportements différents vis-à-vis du jeu. Différentes hypothèses peuvent expliquer ces attitudes et notamment la vision et le sens donné au jeu par les élèves. Le jeu occupe une place prépondérante dans la vie d'un enfant. En fonction de la catégorie de jeu proposé, les enfants sont plus ou moins réceptifs et animés par l'envie de jouer. De nombreux facteurs influencent la motivation de l'élève à jouer dans le cadre scolaire et donc son attention:

- La façon dont le jeu est présenté par l'enseignant
- Le type de jeu (agôn, Ilinx, Mimicry ou alea)
- La personnalité et l'état émotionnel de l'élève au moment de jouer
- La vision de l'école et du jeu
- Les difficultés scolaires de l'élève

D'autres facteurs existent certainement mais nous développerons ici uniquement ces cinq points.

4.1 La façon dont le jeu est présenté par l'enseignant

Lors d'une séance d'apprentissage, l'enseignant peut proposer des jeux mais la manière dont il va le présenter à ses élèves peut influencer son déroulement et l'implication des apprenants. En effet, si le professeur soumet un jeu dans le but de réviser du vocabulaire, les élèves vont tout de suite se rendre compte que le jeu n'a pas pour objectif de s'amuser mais bien d'apprendre. La frivolité, qui est l'une des caractéristiques du jeu, ne sera pas dominante ici, car le jeu n'est pas sans conséquence, il y a un objectif clair d'apprentissage. Cette présentation du jeu comme un outil sérieux d'apprentissage où le plaisir de jouer est masqué, pourrait ne pas engager l'élève dans l'activité de jeu puisque cela revient à des activités scolaires plus classiques comme les exercices sur fiche.

En revanche, si l'enseignant présente la situation d'apprentissage comme un jeu, le regard porté par l'élève sur l'activité sera sûrement différent. Dire à un élève « Nous allons réviser le vocabulaire d'espagnol en faisant en jeu » et annoncer « nous allons jouer ensemble en espagnol » n'entraînerait pas le même effet sur l'élève. Dans le premier cas, l'apprenant pourrait ne percevoir que l'objectif de l'enseignant à savoir : réviser le vocabulaire. De cette façon, l'activité paraîtrait moins attrayante pour l'élève et cela ne le motiverait pas. Dans le second cas, la phrase « nous allons jouer » pourrait permettre à l'élève de se sentir directement concerné puisque c'est une action qu'il fait au quotidien, qu'il maîtrise et qui l'intéresse. Il ne faut cependant pas oublier que, même s'il s'agit d'un jeu, il est nécessaire d'explicitier ce qui est attendu de l'élève et qu'il ne faut donc pas négliger les consignes et montrer ce qui va être appris dans la situation. L'important est d'engager l'élève dans la tâche en lui présentant les intérêts que le jeu pourrait lui apporter pour ses apprentissages. Cela renvoie à l'étape d'enrôlement de la théorie d'étayage développée par Jérôme Bruner et qui consiste à « susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche. »¹² De cette façon, l'élève se sentira davantage impliqué et donc son attention sera portée sur l'activité.

4.2 Le type de jeu (agôn, ilinx , mimicry, alea)

Roger CAILLOIS a développé une classification des jeux en quatre grandes catégories : agôn, ilinx, mimicry et alea. Chacun de ces groupements de jeu présente des caractéristiques que nous avons pu détailler dans la partie théorique de ce mémoire mais ils sont également plus ou moins prépondérant à certains âges de la vie. Par exemple, les jeux de la catégorie *mimicry* qui renvoient aux jeux symboliques d'imitation sont davantage présents chez les enfants de maternelle. Dans le contexte des séances d'anglais que j'ai pu mener en classe, les jeux Go fish et Time's up s'apparenteraient plutôt à la catégorie *Agôn* puisque ce sont des jeux à règles et où il y a un affrontement entre les joueurs que ce soit individuellement contre les autres ou plusieurs équipes les unes contre les autres. Dans la classe de CM2 où j'ai pu expérimenter, la volonté de gagner et de se confronter aux autres était présente. Les

¹² Académie de Paris. (2017). *Etayage*. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage#:~:text=Bruner%20reconn%C3%A9t%20six%20fonctions%20de,difficult%C3%A9%20du%20processus%20de%20r%C3%A9solution, (consulté le 01/05/2022).

jeux d'affrontement seraient un bon moyen d'assouvir ce besoin de compétition et de montrer son identité. Cela est motivant pour les élèves, de cette façon, le fait de proposer ce type de jeu peut avoir favorisé l'engagement de certains élèves qui sont peut-être moins captivés habituellement par la discipline. Ainsi, leur attention, grâce au jeu, a pu être mieux focalisée. Il est nécessaire de soumettre des jeux qui correspondent aux intérêts des élèves en fonction de leur âge pour qu'ils se sentent concernés par la situation. En contrepartie, pour certains élèves, la possibilité de faire perdre son équipe en commettant des erreurs pourrait ne pas les inciter à participer puisque ces erreurs n'ont pas un impact individuel mais collectif. Les jeux de type agôn ne seraient pas propices pour faire participer ce profil d'élève.

4.3 La personnalité et l'état émotionnel de l'élève au moment de jouer

Ensuite, certains élèves, notamment durant le jeu Time's up, ce sont fait très discrets et n'ont pas participé à l'activité. Ces profils d'élève posent questions sur les raisons qui font qu'ils ne participent pas alors qu'ils en ont les capacités. Nous pourrions penser d'abord, que ce sont des élèves timides et introvertis, qui n'osent pas s'exprimer devant les autres. Dans ce cas, des jeux collectifs mais qui demandent moins à prendre la parole pourraient être une solution pour ces élèves. Cela leur permettrait de gagner en confiance.

Il ne faut pas négliger non plus l'état émotionnel des enfants. La fatigue, la colère, la tristesse... sont autant d'émotions et d'états physiques qui influencent la disponibilité des élèves à entrer dans les apprentissages. Il est important pour l'enseignant de prendre en considération que certains élèves, même s'ils en sont capables, ne sont pas disposés à un moment précis pour s'engager dans le jeu et donc pour apprendre. Ils peuvent être préoccupés par un tas d'éléments extérieurs à l'environnement scolaire. Ainsi, ce ne sont pas les pratiques didactiques et pédagogiques qui sont à remettre en cause. Il est simplement nécessaire de laisser du temps à l'élève. D'où l'utilité de la répétition pour permettre aux élèves qui ne se sont pas exprimés la première fois, de le faire ultérieurement.

4.4 La vision de l'école et du jeu

Le jeu a longtemps été perçu comme une activité uniquement à visée divertissante, il était donc difficile de l'envisager dans un contexte scolaire d'apprentissage. Certains élèves perçoivent l'école et la classe comme des lieux importants où il faut être sérieux. Si le jeu est alors vu uniquement au travers du plaisir qui en découle, ces élèves ne pourront pas rendre légitime le jeu en classe. Ils préféreront effectuer des exercices que de se laisser l'opportunité de jouer avec les autres car cela pourrait diminuer leur sérieux. Ils risqueraient donc d'entrer dans un déconstrôlé des émotions et ainsi entraver potentiellement les codes de la classe, ce qui n'est pas envisageable pour eux. Il faudrait aider ses élèves à déconstruire les préjugés autour du jeu et leur montrer qu'il est possible de jouer tout en créant de réels apprentissages, ce n'est pas incompatible. Il serait alors nécessaire encore une fois de rendre explicite les objectifs du jeu pour rassurer ces élèves réticents et susciter leur intérêt.

4.5 Les difficultés scolaires de l'élève

Les difficultés scolaires de certains élèves peuvent représenter un frein aux apprentissages. Dans le cadre d'un jeu en langue étrangère, même si l'attrait pour la victoire peut être une motivation, la possibilité d'exposer ses difficultés et d'être en échec pourrait être une hypothèse concernant le non-intérêt et le non-investissement de l'apprenant. Il serait alors nécessaire de rassurer l'élève sur ses capacités et surtout d'opérer des stratégies de différenciation. Si le jeu peut être un outil intéressant pour engager l'élève et son attention, les nombreuses variables du jeu sont un point de départ pour pouvoir proposer des adaptations qui s'ajustent à l'hétérogénéité de la classe. Par conséquent, tous les élèves peuvent être en réussite, ce qui accroît leur motivation et leur confiance en eux.

5. Jeux, séances et méthode de l'enquête : des améliorations possibles ?

Lors des expérimentations en classe, j'ai utilisé la méthode « L'anglais à l'école avec Bubble Class » puisqu'il s'agissait du manuel adopté par l'enseignante de la classe. Cette méthode propose des séances clé en main avec différentes phases et de nombreux temps de jeu.

Des améliorations sont tout de même envisageables pour pouvoir adapter les séances au groupe classe et donc aux profils des élèves.

5.1 Variante du jeu « Go fish »

Lors du jeu « Go fish », j'ai remarqué que les élèves avaient des difficultés à utiliser les formulations « he/she can ». Ils avaient tendance à inverser les pronoms sans s'en rendre compte. Dans ce jeu, les compétences principales des programmes du cycle 3 travaillées étaient les suivantes : « Dialoguer pour échanger/obtenir des renseignements », « S'appuyer sur des mots-outils, des structures simples, des expressions rituelles ».

Afin de peaufiner l'articulation « pronom personnel + can », il aurait été possible de faire évoluer le jeu Go fish vers le jeu des sept familles. Ainsi, les élèves auraient eu les



Figure 2- Variante des cartes du jeu Go fish

différentes familles (fly, jump, fight, swim, run) avec des personnages différents qui permettraient de travailler sur les pronoms personnels en parallèle.

5.2 La méthode et les compétences travaillées

Lorsque j'ai découvert cette méthode, j'ai été étonnée de voir le nombre de compétences travaillées tout au long des séquences. Dans la séquence Cosplay, les

cinq activités langagières des programmes de cycle 3 étaient présentes à savoir : écouter et comprendre, parler en continu, réagir et dialoguer, lire et comprendre et écrire. En parallèle, dix-neuf compétences sont travaillées au total. Cela me paraît assez important et m'a étonné. Il n'y a pas de compétences principales ou secondaires. Cependant, seulement deux compétences sont évaluées : « identifier le sujet d'un message oral de courte durée » et « se présenter oralement et présenter les autres ».

Durant les séances 7 et 8 que j'ai menées, dix-sept compétences étaient développées dans chacune d'entre-elles (cf. Annexes n°1 et 2). Selon moi, il serait peut-être judicieux de diminuer le nombre de compétences pour se focaliser uniquement sur deux ou trois. Par exemple, il pourrait s'agir de s'attarder sur les compétences suivantes :

- Être capable de dialoguer pour échanger / obtenir des renseignements
- Être capable de s'appuyer sur des mots-outils, des structures simples, des expressions rituelles.
- Être capable de mémoriser et reproduire des énoncés

L'attention des élèves serait alors portée sur l'essentiel et les apprentissages seraient moins dispersés.

Malgré le nombre de compétences, la méthode Bubble Class est un outil intéressant car elle offre des supports d'enseignement variés qui plaisent aux élèves (chansons, jeux, thématiques). Les thèmes abordés se rapprochent des centres d'intérêt (par exemple : les superhéros) des élèves ce qui les motive davantage à progresser dans leurs apprentissages de l'anglais.

Conclusion

Pour conclure, le jeu en langue vivante étrangère semble être un outil à explorer notamment pour rendre motivant les apprentissages et permettre de rassurer les élèves quant à leurs capacités et compétences langagières. L'activité de jeu est un point essentiel dans la vie d'un enfant, ainsi partir d'un support familier pour les élèves pourra être rassurant et diminuer le stress.

En réponse à la problématique « *Le jeu peut-il être un focalisateur attentionnel pour les élèves, pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?* », nous pouvons dire que ,d'après les différentes recherches théoriques et l'expérimentation en classe, le jeu favorise l'attention des élèves lors d'activités en langue étrangère.

En revanche, comme j'avais pu le souligner dans mes hypothèses, il est nécessaire de nuancer notre propos quant à cette focalisation d'attention puisque cette dernière n'est pas dirigée vers les mêmes objectifs en fonction du contexte de jeu. En effet, si certains élèves apprennent sans particulièrement s'en rendre compte, d'autres au contraire, notamment en présence de l'enseignant, paraissent prendre moins de plaisir à jouer et sont attentifs à l'apprentissage. Dans ce cas, le jeu est proposé comme un prétexte à l'apprentissage et n'apporte pas d'éléments différents et supplémentaires par rapport à une tâche scolaire plus classique.

Dans d'autres cas, certains élèves sont particulièrement attentifs au jeu en lui-même et oublient qu'il s'agit à la base d'un jeu en langue vivante étrangère. Certes, dans cette situation, les élèves n'ont pas conscience qu'ils acquièrent des connaissances et des compétences et cela peut être particulièrement intéressant pour eux car ils fournissent des efforts sans les subir. Cependant, à partir d'un certain temps, pour que les apprentissages s'ancrent, il est important que l'envie de gagner s'atténue et que l'attention soit ainsi redirigée vers la langue étrangère plutôt que sur les règles du jeu. C'est la répétition du jeu qui pourra alors être une solution.

Si le jeu a pu se montrer être un outil utile pour certains élèves en difficultés, ce n'est pas généralisable à tous les élèves. Les modalités de mise en place du jeu en classe doivent être adaptées en fonction des profils afin d'opérer de la différenciation en proposant plutôt des jeux en groupe pour provoquer du conflit socio-cognitif ou plutôt des jeux individuels pour cibler les besoins de certains élèves par exemple.

Nous avons pu constater à plusieurs reprises que la place de l'enseignant dans la mise en place et le déroulement du jeu était un point saillant à explorer. Approfondir cet axe de réflexion pourrait apporter de nouveaux éléments sur le jeu en langue étrangère et l'impact sur l'attention. Il s'agirait d'analyser la pratique enseignante que ce soit dans la posture, les consignes... pour permettre d'envisager tous les éléments qui influencent l'attention des élèves et l'acquisition par la suite des compétences langagières en langue vivante étrangère.

Bibliographie

Sources primaires

- Ministère de l'Éducation nationale. *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. du 24 juin 2021.
- Ministère de l'Éducation nationale. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. BO n°31 du 30 juillet 2020.
- Ministère de l'Éducation nationale. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. BO n°31 du 30 juillet 2020.
- Ministère de l'Éducation nationale. *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture*. B. O. n°17 du 23 avril 2015.

Sources secondaires : (articles, définition de dictionnaire)

- Aquatias, S. (2003). Activités sportives et « décontrôle » des émotions. Esquisse d'une analyse des usages de produits psychoactifs dans le sport et hors le sport. *Déviance et Société*, 27(3), 313-330. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ds.273.0313>
- Auzou-Caillemet, T., Juhel, N., & Loret, M. (2015). *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Retz FNAME.
- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école* (1. éd). Hachette.
- Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques : Pour une gestion de la diversité linguistique*. Didier.
- Belleville, A. (s. d.). *Fiche didactique : La perspective actionnelle*. 8.
- Brougère, G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: Diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, Vol.36 N°2, Article Vol.36 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Caron, A. (2021). *Inné ou acquis ? n°567*, 18-19.
- Chamberland, Provost, G., Guy. (2011). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1353/book.15533>

- Chauvel, D., Champagne, D., & Chauvel, C. (2019). *Initiation à l'anglais : CP-CE1*. Retz.
- Déclaration des droits de l'enfant. (2021). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=D%C3%A9claration_des_droits_de_l%27enfant&oldid=188189619
- Defays, J.-M. (2018). Chapitre IV. Mobiliser les acteurs de l'enseignement-apprentissage et dynamiser leurs interactions. In *Enseigner le français—Langue étrangère et seconde* (p. 107-139). Mardaga; Cairn.info. <https://www.cairn.info/enseigner-le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782804706289-p-107.htm>
- Doucet, M., Fillion, R., & Garon, D. (2015). Classification et analyse de collections d'objets de jeu selon le système ESAR : Rapport de recherche. *Documentation et bibliothèques*, 35(4), 173-185. <https://doi.org/10.7202/1028188ar>
- Duquesnoy, M. (2019, mai 8). La pédagogie du jeu. *PortailEduc*. <https://portaleduc.net/website/la-pedagogie-du-jeu-2/>
- Heyman, V. (2021). Attention, concentration, quelles différences ? *La librairie des Cahiers pédagogiques*. <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/838-enseigner-l-attention.html>
- Huerre, P. (2021). *Jouer, un moteur pour la vie : Comment le jeu développe la créativité et l'intelligence sociale de l'enfant*. Nathan.
- Pégaz Paquet, A., & Cadet, L. (2016). *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Artois presses université.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Communauté discursive. *Hors collection*, 3, 27-31.
- Roger CAILLOIS - *Classification Des Jeux 1958* | PDF | Dé | Échecs. (s. d.). Scribd. Consulté 13 janvier 2022, à l'adresse <https://fr.scribd.com/doc/53902723/Roger-CAILLOIS-Classification-Des-Jeux-1958>
- Rosenberger, S. (2008). *L'anglais à l'école : Méthodologie et activités, du CE1 au CM2* (Nouv. éd.). Retz.
- Sanchez, É., Romero, M., & Viéville, T. (2020). *Apprendre en jouant*. Retz.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international.
- Thébault-Viola, P. (2019). La construction de l'engagement chez l'enfant dans le cadre scolaire. *Le Journal des psychologues*, 372(10), 37-41.
- *Typologie-des-jeux.pdf*. (s. d.). Consulté 11 janvier 2022, à l'adresse <http://portaleduc.net/website/wp-content/uploads/2018/03/Typologie-des-jeux.pdf>

- Wenski-Béthoux, C. (2005). *Utilisation de produits multimédia pour la construction de compétences lexicales—Analyse linguistique et psycholinguistique et didactique des apports des cederoms, des sites Internet et du travail en tandem pour l'apprentissage de l'allemand langue seconde*. [Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/wenski_c#p=0&a=top

Manuel et méthode d'enseignement

- Beckmann, V., Héron, L., Naudin, M., Morel, G., & Vincent, A. (2018). *Méthode d'anglais : L'anglais à l'école avec Bubble Class – CM1-CM2 – Ed. 2018 – Guide péda bi-média*. HATIER.

Sitographie

- Académie de Paris. (2017). *Etayage*. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage#:~:text=Bruner%20reconna%C3%A9t%20six%20fonctions%20de,difficult%C3%A9%20du%20processus%20de%20r%C3%A9solution, (consulté le 01/05/2022).
- Ibanez, F. (2021, avril 16). *Plurilinguisme et multilinguisme : quelles différences ?* Alphatrad France. <https://www.alphatrad.fr/actualites/plurilinguisme-multilinguisme-quelles-differences> (consulté le 6 mars 2022).
- Sénat. (2011). *Langues régionales : patrimoine de la France*. <https://www.senat.fr/questions/base/2011/qSEQ110619227.html#:~:text=le%20ministre%20de%20la%20culture,au%20patrimoine%20de%20la%20France%20%C2%BB>, (consulté le 01 mai 2022).
- Wall street english. (s.d.). 70 tongues twisters anglais pour améliorer votre prononciation. <https://wallstreetenglish.fr/fiches-anglais/vocabulaire/70-tongue-twisters-virelangues>, (consulté le 14 avril 2022).

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance 7 (Séquence Cosplay)

Séquence d'Anglais : Costume Play / Cosplay

Séance 7 : Lire et écrire les super-pouvoirs

Niveau : CM2 – cycle 3

Méthode / Manuel : L'anglais à l'école avec Bubble Class (CM)

Compétences :

- **Ecouter et comprendre :**
 - o Comprendre les consignes utilisées en classe
 - o Suivre les instructions données
 - o Comprendre des mots familiers et des expressions courantes
- **Parler en continu :**
 - o Mémoriser et reproduire des énoncés
 - o S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix
 - o Se présenter oralement et présenter les autres
 - o Reproduire un modèle oral (répéter, réciter...)
 - o Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref
- **Réagir et dialoguer :**
 - o Poser des questions simples
 - o Mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés
 - o Dialoguer pour échanger/obtenir des renseignements
- **Lire et comprendre :**
 - o Reconnaître des mots isolés dans un énoncé, un court texte
 - o S'appuyer sur des mots-outils, des structures simples, des expressions rituelles
 - o Lire des expressions simples concernant des informations sur les vêtements d'une personne.
- **Ecrire :**
 - o Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue
 - o Copier des mots isolés et des textes courts
 - o Produire de manière autonome quelques phrases sur des personnages réels ou imaginaires.



Durée : 40 minutes

Déroulement :

1) **Rituel – revoir les couleurs en chanson** (5 minutes)

Compétences travaillées :

- Ecouter et comprendre
- Parler en continu

Matériel: Chanson « The colors song »

Modalités: groupe classe

Time	Teacher	Pupils
5'	<p>Song Afficher le script The Colors Song Demander aux élèves de chanter, en pointant sur le script.</p> <p><i>Listen and repeat. Listen and join in.</i></p> <p>Activité "Simon says" Désigner un élève pour faire le maître du jeu. Demander aux élèves de montrer un vêtement ou un objet de la couleur énoncée uniquement si la phrase se termine par le mot please. <i>Listen and show only if I say please. Show me something white (please).</i></p>	<p>Les élèves chantent et suivent les paroles sur leur script.</p> <p>Un élève fait le maître du jeu. Les autres jouent en fonction de ce que dit le maître du jeu.</p>

2) **Rebrassage** (~ 10 minutes)

Compétences travaillées :

- Parler en continu
- Réagir et dialoguer

Matériel:

- Vidéo Cosplaying kids
- Planche de mini-flashcards abilities

Modalités: groupe classe

Time	Teacher	Pupils
2' - 3'	<p>Revoir la vidéo et la commenter Regarder la vidéo Demander aux élèves de lever la main dès qu'ils ont quelque chose à dire à propos des costumes, personnages, qualités ou pouvoirs. <i>Let's watch the video. Put your hand up if you have something to say about the costumes, abilities, qualities or powers.</i></p>	<p>Les élèves regardent la vidéo et prennent la parole en levant la main s'ils en ont envie.</p> <p><i>His name is Superman. I like him because he can fly. He's strong. He's got a red and blue suit.</i></p>
6' - 8'	<p>Go fish</p>	<p><i>"Have you got 'he can fly' please?" "yes" or "no, go fish"</i></p>

<p>Répartir les élève par groupe de 4. Distribuer les planches de cartes, les découper et les mélanger. En distribuer 4, à chaque élève puis poser le reste en guise de pioche. <i>Cut out the cards. Shuffle them. Deal four cards to every player. Put the rest on the table. Let's play Go fish !</i></p> <p>Les joueurs doivent poser des questions : « Have you got... ». Si l'autre joueur répond « yes », le joueur récupère la carte et peut continuer de poser d'autres questions à une autre personne. Si l'autre joueur répond « no, go fish », l'élève qui a posé la question pioche.</p>	
---	--

3) *Appropriation écrite : Apprendre à écrire les pouvoirs (15 minutes)*

Compétences travaillées :

- Lire et comprendre
- Ecrire
- Réagir et dialoguer

Matériel : Ardoise ou cahier de brouillon

Modalités : groupe classe

Time	Teacher	Pupils
15'	<p>Ecrire les différentes phrases au tableau et les lire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - He/she can run. - He / she can swim. - He/she can fly. - He/she can jump. - He/she can fight <p>Mimer une action et demander à un(e) élève de montrer son écriture au tableau.</p> <p><i>Look at me. (mime)</i> <i>What can he /she do ? Come to the blackboard and show the sentence please.</i></p> <p>Valider en lisant à voix haute et poursuivre avec chacun des 5 pouvoirs.</p>	<p>Observent et écoutent.</p> <p>Répondent aux sollicitations.</p>
	<p>Read and mime</p> <p>Désigner une phrase écrite et demander aux élèves de mimer l'action.</p> <p><i>Stand up please. Look at the blackboard and mime the action.</i> <i>What can he/she do ? Show me.</i></p>	<p>Ils observent, lisent et miment les actions demandées.</p>

	Valider en lisant à voix haute et poursuivre avec tous les pouvoirs.	
	<p>Write what you see.</p> <p>Demander aux élèves de prendre leur ardoise ou leur cahier de brouillon. <i>Take your slate or your copybook please.</i></p> <p>Mimer une des actions sans la nommer. Demander d'écrire la phrase correspondante.</p> <p><i>Look at me and write the right sentence please.</i></p> <p>Indiquer la phrase pour valider puis procéder de même avec les mots suivants.</p>	Ils écrivent la phrase correspondante. Les phrases sont écrites au tableau.

4) Grammaire : la conjonction *because* (5 minutes)

Matériel : poster Cosplayers

Modalités : groupe classe

Time	Teacher	Pupils
5'	<p>Afficher le poster Cosplayers, demander successivement à plusieurs élèves de choisir un personnage. désigner successivement un des personnages et écrire pour plusieurs d'entre eux une phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>I like him because he can fly.</i> - <i>I like her because she is strong.</i> <p>Possibilités d'afficher des images de personnages apportées par les élèves.</p> <p>Entourer dans chacune de ces phrases le mot because En français : <i>Selon vous, à quel sert le mot because dans ces phrases ?</i></p> <p><i>Quelle est sa place ? Que trouve-t-on de chaque côté ?</i></p> <p>Because est une conjonction de subordination. Ce mot fait partie des connecteurs qui servent à lier deux éléments d'un énoncé.</p>	« Il est au milieu de la phrase. A gauche, on dit si l'on aime et à droite, on dit pourquoi on aime ou pas. »

5) Bilan de séance (2 minutes)

Time	Teacher	Pupils
2'	<p>Demander aux élèves ce qui a été appris au cours de la séance</p> <p><i>« La prochaine fois, chacun d'entre-vous se préparera pour une interview en tant que cosplayer déguisé en son personnage préféré. Vous pourrez apporter une image de ce personnage. »</i></p>	Nous nous sommes entraînés à lire, à dire et écrire les super-pouvoirs. Nous avons observé le fonctionnement des phrases avec le connecteur because.

Séquence d'Anglais : Costume Play / Cosplay

Séance 8 : Préparer son défilé de Cosplay

Niveau : CM2 – cycle 3

Méthode / Manuel : L'anglais à l'école avec Bubble class

Compétences :

- **Ecouter et comprendre :**
 - o Comprendre les consignes utilisées en classe
 - o Suivre les instructions données
 - o Comprendre des mots familiers et des expressions courantes
- **Parler en continu :**
 - o Mémoriser et reproduire des énoncés
 - o S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix
 - o Se présenter oralement et présenter les autres
 - o Reproduire un modèle oral (répéter, réciter...)
 - o Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref
- **Réagir et dialoguer :**
 - o Poser des questions simples
 - o Mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés
 - o Etablir un contact social (saluer, se présenter, présenter quelqu'un...)
 - o Dialoguer pour échanger / obtenir des renseignements
- **Lire et comprendre :**
 - o S'appuyer sur des mots-outils, des structures simples, des expressions rituelles
 - o Lire des expressions simples concernant des informations sur les vêtements d'une personne
- **Ecrire :**
 - o Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue
 - o Copier des mots isolés et des textes courts
 - o Produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, les autres, des personnages réels ou imaginaires.



Durée : 45 minutes

Déroulement :

1) *Rituel – revoir les couleurs en chanson (5 minutes)*

Compétences travaillées :

- Parler en continu
- Ecouter et comprendre

Matériel : Chanson « The colors song »

Modalités : en groupe classe

Time	Teacher	Pupils
5'	<p>Song Afficher le script The Colors Song Demander aux élèves de chanter, en pointant sur le script.</p> <p><i>Listen and repeat. Listen and join in.</i></p> <p>Activité "Simon says" Désigner un élève pour faire le maître du jeu. Demander aux élèves de montrer un vêtement ou un objet de la couleur énoncée uniquement si la phrase se termine par le mot please. <i>Listen and show only if I say please. Show me something white (please).</i></p>	<p>Les élèves chantent et suivent les paroles sur leur script.</p> <p>Un élève fait le maître du jeu. Les autres jouent en fonction de ce que dit le maître du jeu.</p>

2) *Rebrassage - Revoir tout le vocabulaire du projet (10 minutes)*

Compétences travaillées :

- Parler en continu
- Réagir et dialoguer

Matériel : flashcards du projet + chronomètre

Modalités : en groupe classe

Time	Teacher	Pupils	Vigilance
10'	<p>Time's up Répartir les élèves en 2 groupes. Former une pile avec les flashcards et les mélanger. Se doter d'un chronomètre et demander à un(e) élève du groupe 1 de venir au tableau. Lui montrer la première flashcard à mimer. Lancer le chrono Demander aux élèves de son groupe de dire ce qu'ils voient. <i>A player from group 1 : come to the board. Look and mime. You have 30 secondes.</i></p>	<p><i>He/ she can fly, jump...</i></p>	<p>Veiller à ce que les élèves formulent des</p>
	<p><i>Group 1 : what do you see ?</i> En cas de bonne réponse, s'il reste du temps, montrer la flashcard suivante à celui qui mime. Compter les cartes deviner et afficher le score au tableau. Ensuite c'est au tour du groupe 2.</p>		<p>phrases et non pas seulement des éléments de lexique indépendant. Fly => she can fly</p>

