



HAL
open science

Jeu et apprentissage : conception d'un dispositif pédagogique ludique pour l'enseignement du FLE à des enfants de 7 à 11 ans

Virginie Truchet

► To cite this version:

Virginie Truchet. Jeu et apprentissage : conception d'un dispositif pédagogique ludique pour l'enseignement du FLE à des enfants de 7 à 11 ans. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04291742

HAL Id: dumas-04291742

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291742v1>

Submitted on 17 Nov 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.



Jeu et apprentissage : conception d'un dispositif pédagogique ludique pour l'enseignement du FLE à des enfants de 7 à 11 ans

**Virginie
TRUCHET**

Sous la direction de Virginie Zampa

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique Des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Jeu et apprentissage : conception d'un dispositif pédagogique ludique pour l'enseignement du FLE à des enfants de 7 à 11 ans

**Virginie
TRUCHET**

Sous la direction de Virginie Zampa

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique Des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je souhaite exprimer ma sincère gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de mon parcours de Master.

Je tiens tout d'abord à remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et encouragements inconditionnels dans chacun de mes projets.

Je tiens également à adresser une mention spéciale à mes trois camarades de Master 2, Jenny, Laetitia et Ummahan, pour leur soutien moral et émotionnel tout au long de cette année scolaire.

Je suis également reconnaissante envers Wanders Idiomias et son directeur pour m'avoir offert l'opportunité d'acquérir une expérience solide auprès d'un public d'enfants et dans la conception de jeux pédagogiques.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement Virginie Zampa pour sa disponibilité et ses conseils avisés qui m'ont permis de mener à bien ce mémoire de la meilleure façon possible.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : VIRGINIE

NOM : TRUCHET

DATE : 16/06/2023

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE	8
Chapitre 1. Présentation du terrain	9
1. Le contexte linguistique de l'Espagne	9
2. L'organisme d'accueil	17
Chapitre 2. Projet d'ingénierie et problématique	21
1. Commande initiale et origine du projet	21
2. Questionnements, problématique et recherches	22
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	24
Chapitre 3. Le public enfant	25
1. Les caractéristiques d'apprentissage du public enfant	25
2. Aspects clés de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères chez les enfants	28
Chapitre 4. Définir le jeu en classe de FLE	36
1. Qu'est-ce que le jeu ?	36
2. Le jeu éducatif	40
3. L'influence du jeu en classe de langue étrangère	46
Chapitre 5. La conception pédagogique et ludique	51
1. Définitions	51
2. Concevoir des jeux éducatifs pour la classe	53
3. L'introduction du jeu en classe	58
PARTIE 3 - PROJET D'INGENIERIE	63
Chapitre 6. La démarche méthodologique	64
1. Méthodologie	64
2. Tour d'horizon de la situation d'enseignement	65
3. Planification et organisation des activités ludiques	66
Chapitre 7. Présentation de quelques jeux et outils élaborés	70
1. Le jeu du memory associé à la leçon en trois temps.....	70
2. Les jeux de « mots à deviner »	72
3. Le jeu « Qui est ton monstre ? »	74
4. Le choix d'une approche multisensorielle et de la collaboration en groupe	75
Chapitre 8. Analyse et interprétation des résultats	76
1. Analyse des questionnaires.....	76
2. Analyse des observations.....	80
3. Bilan – Interprétation des résultats	86
Conclusion	92
Bibliographie	94
Sitographie	98
Sigles et abréviations utilisés	100
Table des illustrations	101
Table des annexes	102
Table des matières	119

Introduction

« Rien ne vaut un outil pédagogique que l'on a conçu soi-même, avec soin. »

Silva, 2008b

Le jeu est une activité sociale universelle qui a été étudiée par diverses disciplines tout au long de l'histoire, notamment l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, la psychologie, l'éducation et l'enseignement des langues étrangères. Avec l'émergence de courants méthodologiques tels que l'approche communicative et la perspective actionnelle, le jeu est devenu une pratique pédagogique courante dans le domaine de la didactique des langues. Cependant, bien que le jeu soit largement reconnu pour ses nombreux avantages en classe, sa mise en place peut parfois être complexe et nécessite certaines étapes essentielles pour en maximiser les effets bénéfiques sur l'apprentissage.

Étant enseignante dans une école de Français Langue Étrangère (FLE) à Madrid, j'ai eu l'opportunité de travailler sur l'utilisation pédagogique du jeu en classe, en particulier auprès des enfants. Mon projet a consisté en la conception d'un dispositif d'enseignement du FLE destiné aux enfants âgés de sept à 11 ans. En effet, l'école accueille ce public depuis septembre 2021, il n'y avait pas encore de matériel pédagogique spécifique disponible pour les enseignants. J'ai donc proposé la création d'un dispositif fondé sur des activités ludiques, notamment des jeux. Ce dispositif a été développé progressivement, séance après séance, avec pour objectif de mettre en œuvre ces activités ludiques en classe, de les ajuster si nécessaire, puis d'analyser les résultats en vue de leur éventuelle intégration dans l'école.

Face aux spécificités du public enfant, plusieurs questionnements ont émergé afin de prendre des décisions pédagogiques susceptibles de les motiver dans leur apprentissage du français : comment susciter leur motivation et leur intérêt pour l'apprentissage ? Comment rendre l'apprentissage amusant et captivant ? Comment intégrer les jeux de manière pertinente dans la planification des cours ? Comment organiser la classe pour permettre une utilisation optimale des jeux ?

Ces interrogations ont conduit à la problématique suivante : comment concevoir et utiliser des jeux dans l'enseignement du FLE pour les enfants afin de favoriser leur motivation et leur engagement lors de l'apprentissage ? L'objectif était de déterminer l'impact des jeux en classe de langue étrangère sur la motivation, l'engagement, l'autonomie et l'apprentissage des enfants.

Nous présenterons tout d'abord le contexte linguistique en Espagne ainsi que l'institution d'accueil où notre étude s'est déroulée. Ensuite, nous aborderons les notions théoriques essentielles liées à notre problématique, en mettant l'accent sur les particularités de l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants et les aspects clés de leur enseignement. Nous examinerons également le rôle du jeu en classe, son utilité pédagogique et les avantages de l'intégrer dans l'apprentissage. Par la suite, nous détaillerons les étapes essentielles de la conception d'un jeu pédagogique et explorerons les stratégies efficaces pour son introduction en classe. Dans la partie suivante, nous décrirons la méthodologie que nous avons utilisée pour mener ce projet, en expliquant notre approche de conception et en détaillant la mise en œuvre des activités en classe. Enfin, nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative de l'utilisation des jeux en classe, afin d'évaluer les résultats de ce dispositif, en mettant en évidence les points positifs observés, les limites rencontrées et en proposant des suggestions d'amélioration.

Partie 1
-
Présentation du contexte

Chapitre 1. Présentation du terrain

Dans le cadre de mon Master 2 FLES, j'ai effectué l'équivalent de mon stage au sein de l'école de FLE Wanders Idiomas à Madrid, en Espagne. Ce chapitre expose un aperçu du contexte linguistique en Espagne, pour comprendre la place des langues étrangères et du FLE, ainsi que la présentation de l'organisme où j'ai réalisé mon travail.

1. Le contexte linguistique de l'Espagne

Afin de comprendre les dispositions de la politique linguistique de l'Espagne, il est essentiel de d'abord s'intéresser à son contexte plurinational et plurilingue. Depuis l'adoption de la Constitution de 1978, marqueur du retour de la démocratie, l'Espagne a instauré un processus de décentralisation qui a reconfiguré le territoire en 17 communautés autonomes. Chaque communauté dispose d'un parlement et d'un gouvernement chargé de la gestion des compétences transférées par le gouvernement central. Certaines de ces communautés autonomes possèdent une langue co-officielle avec l'espagnol dans leurs limites administratives (Herrerias, 2008 : 7), ce qui impacte la politique linguistique du pays.

1.1. La diversité culturelle et linguistique : un principe fondateur inscrit dans la Constitution

Dès le préambule, la Constitution affirme son désir de garantir la protection des cultures et des langues présentes sur l'intégralité de son territoire : « *La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de [...] Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones* »¹ (1978 : 3). Ainsi, l'article 3 affirme que « *1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla* »² (1978 : 3), mais également « *2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo*

¹ La Nation espagnole, désireuse d'établir la justice, la liberté et la sécurité et de promouvoir le bien de tous ceux qui la composent, proclame, en faisant usage de sa souveraineté, sa volonté de [...] Protéger tous les Espagnols et les peuples d'Espagne dans l'exercice des droits de l'homme, de leurs cultures et de leurs traditions, de leurs langues et de leurs institutions (« ma traduction »).

² Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État. Tous les Espagnols ont le devoir de la savoir et le droit de l'utiliser (« ma traduction »).

con sus Estatutos. »³ (1978 : 3). En somme, dès les premières pages de la Constitution, il y a la démonstration d'une volonté de protéger la diversité culturelle et linguistique de l'ensemble du territoire espagnol.

De ce fait, la Constitution espagnole donne aux langues vernaculaires la possibilité d'obtenir le statut d'officialité dans les limites de leurs communautés respectives, ce qui permet la promotion de leur enseignement dans ces territoires. Cela a abouti à l'existence de cinq langues co-officielles en plus du castillan : le catalan, le valencien, le galicien, le basque et l'aranaïs. En outre, il y a une grande variété de dialectes comme l'andalou, le canarien, l'asturien, etc. Ainsi, sur les 17 communautés autonomes, seulement six ont un caractère monolingue (Herrerias, 2008 : 10).

La politique linguistique menée dans certaines communautés autonomes d'Espagne vise à favoriser la normalisation de l'usage de la langue co-officielle, en particulier dans l'administration, le secteur culturel et le système éducatif (Herrerias, 2003 : 93). Ainsi, l'apprentissage de la langue co-officielle devient indispensable afin d'avoir accès à ces services dans les communautés concernées. Des décrets royaux de bilinguisme ont rendu obligatoire l'enseignement des langues co-officielles, ce qui a permis leur développement dans le système éducatif. Les communautés qui souhaitent augmenter l'utilisation de leur langue régionale ont intensifié son enseignement, faisant de la langue co-officielle la langue véhiculaire de l'enseignement (Herrerias, 1994 : 2). Cependant, les conséquences ne seront pas les mêmes selon les communautés. Par exemple, le catalan est considéré comme « langue propre et langue d'enseignement de la Catalogne » (Herrerias, 2003 : 96), il est alors utilisé normalement comme langue véhiculaire et d'apprentissage de l'éducation et sa présence est presque exclusive. Ce n'est pas le cas de la communauté de Valence où le valencien est bien moins présent dans le système éducatif. Dans les communautés de Galice ou du Pays basque, l'enseignement se fait en espagnol avec, en général, la langue régionale obligatoire. Ainsi, comme le conclut Herrerias (2003 : 105), pour les communautés bilingues, l'apprentissage de la langue co-officielle est devenu une réalité pour l'ensemble des élèves et peut prendre une place importante en tant que langue d'enseignement, selon les communautés.

³ Les autres langues espagnoles seront également officielles dans les Communautés autonomes respectives, conformément à leurs statuts (« ma traduction »).

1.2. L'enseignement des langues en Espagne

Depuis l'adoption de la Constitution de 1978, le gouvernement central espagnol a approuvé plusieurs lois éducatives visant à encourager l'enseignement des langues étrangères. Selon Muñoz Zayas (2013 : 63), ces lois ont été soumises à deux forces opposées. D'une part, le modèle régional autonome de l'Espagne a entraîné une dissémination des compétences en matière d'éducation et a conduit à une multiplicité de politiques linguistiques, dans lesquelles l'enseignement de certaines langues co-officielles a prévalu sur d'autres. D'autre part, l'entrée de l'Espagne dans l'Union européenne en 1986 a également exercé une influence sur ces politiques éducatives. En effet, l'UE a encouragé l'enseignement de langues étrangères des autres pays membres afin de promouvoir la mobilité et l'intégration des citoyens européens, ce qui a conduit à une augmentation de l'offre d'enseignement de langues étrangères en Espagne. Il convient également de noter que l'Espagne a été le dernier pays de l'Union européenne à introduire l'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans le curriculum, en 1997 (Escobar Urmeneta ; Nussbaum, 2010 : 122).

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, rappelons que c'est l'Administration de l'État qui dicte les lois générales s'appliquant à l'ensemble du territoire et que ce sont ensuite les Administrations autonomes qui les adaptent aux spécificités des lois de chaque région. Cette décentralisation du système éducatif signifie que la responsabilité de l'éducation est partagée entre l'État central et les communautés autonomes. Le Ministère de l'Éducation fixe les grandes lignes de la politique éducative pour tout le territoire et détermine 65 % des contenus du système éducatif dans les communautés monolingues contre 55 % dans les communautés bilingues. Cette décentralisation a un impact important sur l'éducation linguistique et sur les pratiques d'enseignement, même à l'échelle des établissements éducatifs, qui peuvent « organiser leur propre politique linguistique, en fonction de leur public, de leur entourage sociolinguistique et de leurs effectifs enseignants » (Escobar Urmeneta & Nussbaum, 2010 : 121). En somme, la diversité linguistique de l'Espagne a une influence sur l'organisation de son système éducatif et sur la manière dont l'enseignement des langues étrangères est conçu et mis en œuvre.

Malgré les efforts déployés par l'État pour promouvoir l'enseignement des langues étrangères, les résultats en Espagne sont en deçà de la moyenne européenne. Selon

l'Eurobaromètre 2012⁴ (2012 : 17), seulement 46 % de la population interrogée se sent capable de maintenir une conversation dans une langue étrangère, alors que la moyenne européenne est de 54 %. Cela est sans oublier que 30 % de la population espagnole vit dans une communauté bilingue. Par conséquent, le pourcentage réel de compétences en langues étrangères devrait être inférieur à celui annoncé, compte tenu de cette particularité.

En ce qui concerne les dispositions pour l'ensemble de l'État, le Ministère de l'Éducation (2006) exige une maîtrise fonctionnelle d'au moins une langue étrangère à la fin de la scolarité obligatoire qui est fixée à 16 ans. Ainsi, l'apprentissage d'une première langue étrangère est rendu obligatoire à partir de l'âge de six ans. L'introduction d'une deuxième langue étrangère est possible à partir de l'âge de dix ans, cependant elle n'est pas obligatoire, elle fait partie du libre choix parmi d'autres options.

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

Figure 1. Étapes éducatives et enseignement des langues étrangères en Espagne

⁴ Commission européenne (2012). *Eurobaromètre spécial 386 : Les Européens et leurs langues*. En ligne : https://www.strasbourg-europe.eu/images/2019/12/Rapport-EUROBAROMETRE-2012_Les-Europ%C3%A9ens-et-le-rapport-%C3%A0-leurs-langues.pdf

L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères est un facteur important à prendre en considération car cela augmente significativement les chances de trouver un emploi. Selon un article de Randstad⁵, qui fait référence à un rapport réalisé par Adecco, l'une des principales agences de recrutement en Espagne, la demande de compétences linguistiques a connu une augmentation constante ces dernières années. En 2013, 31,9 % des offres d'emploi exigeaient la connaissance d'une langue étrangère, chiffre qui est passé à 34,7 % en 2019. L'étude de Randstad souligne également que la maîtrise d'une langue étrangère augmente les chances de trouver un emploi de 37 %. Les offres d'emploi demandent souvent un niveau C1 en anglais, ainsi que la maîtrise d'une seconde langue dans une moindre mesure. Le français arrive en deuxième position dans le classement des langues étrangères demandées, après l'anglais et devant l'allemand⁵. En somme, la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères peut être un atout significatif pour l'employabilité, tant pour les personnes accédant à l'emploi pour la première fois que pour celles souhaitant conserver leur emploi actuel ou retrouver un travail après une période de chômage (Muñoz Zayas, 2013 : 64).

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères occupe une place de choix sur le territoire espagnol. Selon les données du Ministère de l'Éducation espagnol pour l'année scolaire 2020-2021⁶, l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée dans les écoles primaires, les collèges et les lycées. En effet, en dépit du Brexit, l'anglais est considéré comme la langue internationale des affaires, des échanges scientifiques et culturels, les étudiants espagnols sont alors conscients de l'importance de maîtriser cette langue pour leur avenir professionnel. Le français occupe la place de deuxième langue étrangère dans le système éducatif espagnol. Il est même possible de constater qu'au cours des dernières années, le français suscite un intérêt croissant chez les Espagnols.

1.3. L'enseignement du FLE en Espagne

Le français occupait une place prédominante dans le système éducatif espagnol jusqu'au 20^{ème} siècle, étant ainsi la première langue étrangère enseignée en Espagne. Selon Cros (2014 : 27), cela s'explique par « une vieille tradition francophile et de la forte

⁵ El Economista (2021). *Tener otra lengua aumenta las posibilidades de encontrar empleo*. En ligne : <https://www.eleconomista.es/especial-formacion/noticias/11360610/08/21/Tener-otra-lengua-aumenta-las-posibilidades-de-encontrar-empleo.html>

⁶ Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias curso 2020-2021*. En ligne : <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8993b1cd-bc30-4886-861c-b079f6c96750/nota-2020-2021.pdf>

implantation de l'Alliance française » qui ont favorisé l'apprentissage du français pendant longtemps dans le pays. Nous allons ainsi présenter l'évolution dans le temps de la position du FLE en Espagne.

1.3.1. Une période de déclin dans l'enseignement du français

C'est sous la dictature de Franco (de 1936/1939 à 1977) que le déclin de l'enseignement du français fut amorcé, l'Espagne préférant l'apprentissage de langues des pays alliés comme l'italien et l'allemand. Après la Seconde Guerre mondiale, en 1945, l'État français crée la Direction générale des relations culturelles (DGRC), qui deviendra Direction générale des Affaires culturelles et techniques (DGACT) en 1956, dont les enjeux sont l'expansion de la langue et de la culture française à l'étranger. Néanmoins, elle précise que « l'action culturelle est étroitement liée à l'action politique et à l'expansion politique, qu'elle précède et qu'elle étend » (DGACT, 1964 : 1, cité par Cros, 2014 : 29). À cette époque, les relations politiques franco-espagnoles n'étant pas au beau fixe, en raison de la position de l'Espagne pendant la Seconde Guerre mondiale et de la politique autarcique de Franco, l'Espagne ne fait pas partie des pays bénéficiaires de ce projet. Ainsi, ce sont les institutions privées, telles que les Alliances françaises, qui vont compenser le désengagement de l'État français durant cette période. Selon Cros (2014 : 30), l'Alliance française « s'est imposée comme un précurseur dans le domaine de la promotion du français, palliant les lacunes de l'État dans les zones qu'il délaissait ».

Le réseau des Alliances françaises en Espagne joue un rôle essentiel dans la diffusion de la langue et de la culture française à cette époque, en répondant à une demande spontanée qui témoigne de la longue tradition francophile dans l'enseignement public. Toutefois, cette diffusion dépend entièrement des choix du gouvernement espagnol qui est susceptible de favoriser ou non l'enseignement du français dans le système éducatif. Ainsi, soucieux de son maintien, l'État français instaure, en 1969, une coopération linguistique et éducative franco-espagnole qui va permettre la diffusion de la langue à travers l'enseignement. Cet accord bilatéral va ainsi démontrer l'implication importante de la France dans la diffusion culturelle en Espagne, cependant il a une ampleur limitée dans l'enseignement du français comme matière, notamment à cause des programmes officiels mis en place qui leur laissent peu de marge de manœuvre.

En 1970, l'Espagne instaure la *Ley de la Educación* qui permet aux élèves de pouvoir apprendre une seconde langue étrangère, voire d'une quatrième langue dans

certaines communautés autonomes bilingues. Cependant, cette nouvelle loi reste peu favorable aux langues étrangères, car l'apprentissage d'une seconde langue reste optionnel et peu d'étudiants la choisissent. Parallèlement, l'enseignement en français (langue médium de l'enseignement) va se consolider grâce à la naissance et à l'essor de la Mission laïque en Espagne dans les années soixante-dix. Cette association, dont le but est d'exporter l'école républicaine avec sa langue et ses valeurs, va permettre l'enseignement en français de matières non-linguistiques. Si elle est d'abord à destination des enfants de Français expatriés, elle va rapidement s'ouvrir aux enfants espagnols et va connaître une véritable réussite. La Mission laïque est alors également révélatrice de la francophilie locale, car sa stratégie est de ne s'implanter que dans les régions « où une demande claire d'enseignement français s'est exprimée, correspondant à un besoin réel, dans un contexte politique, économique, social et culturel favorable » (Thévenin, 2002 : 210, cité par Cros, 2014 : 34).

Malgré toutes ces tentatives pour favoriser l'enseignement du français dans le système éducatif, le déclin amorcé par Franco ne fait que s'accroître : « Au niveau national, le français perd du terrain année après année de façon irréversible » (Cabezas et Herreras, 1989 : 32) au profit de l'anglais. En 1980, un point de bascule est atteint, avec un nombre d'apprenants d'anglais et de français équivalent, atteignant 50 % chacun. Cependant, le français voit son nombre d'apprenants diminuer progressivement pour atteindre 28,6 % en 1985. (Cros, 2014 : 34). Ce changement de tendance serait alors motivé par l'intérêt croissant de la culture anglo-américaine, mais également pour des raisons pragmatiques, l'usage de l'anglais étant de plus en plus considéré comme utile à l'international. Le français est vu et enseigné comme « une langue de culture, suivant des méthodes archaïques héritées de l'enseignement des langues anciennes » (Cros, 2014 : 34). En raison de la persistance de la représentation exclusive du français comme langue de culture, la dimension orale et communicative est entièrement négligée. Ainsi, face à la prédominance incontournable de l'anglais et au manque de place accordé aux langues étrangères dans l'enseignement public, le français sera relégué au statut d'éventuelle deuxième langue étrangère.

1.3.2. Le regain de l'engouement pour la langue française

L'adhésion de l'Espagne à l'Union européenne en 1986 va offrir une nouvelle orientation aux politiques éducatives nationales, non seulement en matière de pratique, mais également sur le plan idéologique et didactique. L'Europe encourage le

développement du plurilinguisme dès le plus jeune âge, l'Espagne va instaurer en 2006, à travers *Ley de la Educación*, de nouvelles recommandations. Désormais, l'apprentissage d'une nouvelle langue est obligatoire à partir de six ans contre 11 ans auparavant, et une seconde langue étrangère doit être proposée par les établissements dès l'âge de dix ans, mais qui reste toujours facultative. Cependant, les recommandations européennes concernant l'utilisation de la langue étrangère comme médium de scolarisation dans les matières non-linguistiques vont avoir un effet bénéfique en Espagne. Plusieurs sections bilingues au sein des établissements scolaires espagnols vont ainsi être créées. La France, va de son côté renforcer ses accords auprès de certaines communautés autonomes dans le cadre d'une reconquête de la langue française. Ainsi, en plus du réseau déjà présent en Espagne (AF, Mission laïques, lycées français, Instituts français), une collaboration est mise en place avec des établissements scolaires espagnols. La langue française n'est alors plus perçue comme une langue de culture, mais comme une langue véhiculaire de l'école grâce aux sections bilingues. Ces dernières rencontrent un succès croissant, puisqu'en 2010, on comptait 275 sections bilingues francophones avec 23 000 enfants scolarisés (OIF, 2010, cité par Cros, 2014 : 36), contre 350 sections avec 30 000 enfants scolarisés aujourd'hui⁷. Le français est également la seconde langue étrangère étudiée selon les statistiques du ministère de l'Éducation⁸ (2022 : 2).

Afin de faire évoluer les représentations de la langue française, il y a également eu une véritable évolution des pratiques pédagogiques. Ainsi, « la conception d'un français "pratique" et "vivant" est adoptée par les sphères étatiques françaises et espagnoles » (Cros, 2014 : 40). Le français est ainsi passé d'une langue de culture à une langue pratique pour la communication et le travail, grâce en partie aux recommandations du Conseil de l'Europe, notamment celles du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001. Le CECRL met l'accent sur l'adoption d'une approche communicative et actionnelle, qui vise à développer les compétences de communication réelles des apprenants. Ces directives, intégrées au système éducatif espagnol et aux organismes privés et publics, ont contribué à redynamiser l'apprentissage de la langue française en suscitant un regain d'intérêt de la part des Espagnols.

⁷ Institut français d'Espagne (s.d.). *Centros bilingües*. En ligne : <https://www.institutfrancais.es/programas-y-ayudas/centros-escolares-y-profesores/centros-bilingues/>

⁸ Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias curso 2020-2021*. En ligne : <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8993b1cd-bc30-4886-861c-b079f6c96750/nota-2020-2021.pdf>

2. *L'organisme d'accueil*

2.1. *Présentation générale*

L'organisme Wanders Idiomas est une école de langue et entreprise privée créée en 2014 et située dans la ville de Madrid en Espagne. Elle accueille des apprenants de tous niveaux et offre des cours de français pour adultes, étudiants et enfants. Étant une entreprise agréée par la FUNDAE⁹ (organisme public chargé de gérer les crédits de formation des entreprises), elle offre également des cours à quelques entreprises. Son directeur est tuteur en français pour le concours d'accès au corps diplomatique, agréé par l'association des diplomates espagnols. De par sa situation géographique, cette école s'inscrit dans un contexte hétéroglotte, où le français n'est pas une langue à laquelle les apprenants sont exposés dans leur vie quotidienne.

Elle propose diverses modalités d'enseignement comme des cours individuels ou en groupes réduits de six apprenants. L'enseignement est principalement proposé en mode présentiel, les cours en ligne sont uniquement proposés aux entreprises qui souhaitent apprendre le français professionnel ou aux candidats à la carrière diplomatique qui ont déjà le niveau pour passer l'examen et qui habitent en dehors de Madrid. Occasionnellement, certains cours peuvent également être donnés à l'extérieur de l'école.

L'organisme offre plusieurs formules de formation : des cours dispensés deux fois par semaine pour une durée de 1h30 par séance, ou une fois par semaine pour une durée de 2 heures. Les horaires des cours sont flexibles, offrant plusieurs créneaux horaires de 9h00 à 21h00, du lundi au vendredi, pour répondre aux besoins des apprenants. Les enfants âgés de sept à 11 ans suivent une séance hebdomadaire d'une heure, généralement en fin d'après-midi.

Toutes les deux semaines, le vendredi après-midi, l'école organise une activité de conversation appelée « *Vermouth y francés* »¹⁰. Il s'agit d'un atelier de conversation gratuit où les apprenants discutent avec des francophones autour d'un apéritif. Cette activité est ouverte à tous les apprenants adultes de l'école à partir du niveau A1. Elle est organisée

⁹ *Fundación Estatal para la Formación en el Empleo*

¹⁰ *Cómo mejorar su fluidez en francés en 5 claves* : <https://wandersidiomas.es/como-mejorar-su-fluidez-en-frances/#5> Participar a nuestra actividad de inmersión Vermouth y frances

dans le but de permettre aux apprenants d'améliorer leur oral, mais également « *perder la vergüenza y el miedo, escuchar acentos diferentes y aprender el francés coloquial* »¹¹.



Figure 2. Logo de Wanders Idiomas

2.2. Les acteurs

2.2.1. Le corps enseignant

L'équipe pédagogique de Wanders Idiomas compte actuellement sept enseignants, comprenant quatre salariés, une enseignante indépendante et deux stagiaires. De plus, le dirigeant de l'école assure également des cours. Afin de rejoindre l'équipe de l'école, il est nécessaire d'être titulaire d'un diplôme en FLE ou d'avoir le statut d'auxiliaire de langue française, en plus d'être francophone natif. Ainsi, l'organisme compte six enseignants français et un enseignant suisse.

2.2.2. Les apprenants

L'école compte en tout 137 apprenants inscrits en janvier 2023, âgés de sept à 75 ans. Les motivations des apprenants concernant l'apprentissage du FLE sont variées : la plupart sont des adultes travaillant dans une entreprise qui collabore avec d'autres entreprises françaises, ils ont donc besoin d'apprendre la langue pour pouvoir communiquer avec elles. L'école compte également beaucoup de candidats à la carrière diplomatique, qui ont besoin de maîtriser deux langues étrangères afin de valider le concours. Les apprenants encore au lycée ou à l'université viennent dans le cadre d'un renforcement complémentaire au FLE enseigné à l'école et ainsi obtenir de meilleurs résultats dans leur cursus scolaire. Enfin, plusieurs inscrits viennent pour le simple plaisir d'apprendre une nouvelle langue, mais aussi par intérêt de la culture française.

¹¹ de perdre la honte et la peur, d'écouter différents accents et d'apprendre le français familier. (« ma traduction »).

En ce qui concerne le public enfant, l'offre destinée à ce dernier est relativement récente. En effet, la zone compte plusieurs écoles privées et beaucoup de parents ont longtemps demandé avec insistance des cours pour leurs enfants. C'est dans ce sens que l'école a décidé d'offrir des cours aux jeunes apprenants à partir de l'âge de sept ans. Cette offre semble plaire puisque l'on comptait 18 inscrits en septembre 2021 et 42 inscrits en janvier 2023. Les enfants maîtrisent tous l'anglais, qui est l'unique langue étrangère enseignée à l'école, la seconde langue étrangère étant obligatoire uniquement à partir de l'âge de 12 ans. Ainsi, étant conscients de l'importance de maîtriser une seconde langue étrangère en plus de l'anglais, les parents choisissent d'inscrire leurs enfants dans cette optique. Certains enfants sont inscrits de leur plein gré, car ils aiment la langue française et souhaitent réellement pouvoir la maîtriser. L'organisme, ne disposant pas de réelle offre pédagogique destinée aux enfants, ne se démarque pas par rapport aux autres instituts, les parents choisissent plutôt d'inscrire leurs enfants pour la proximité avec les différentes écoles.

2.2.3. Le cas de « la classe Montessori »

Au sein de mes classes, j'ai l'opportunité de travailler avec un groupe de cinq apprenants issus d'une école Montessori. Auparavant, je n'avais jamais été exposée à cette pédagogie et j'ai dû rapidement me familiariser avec ses principes. La pédagogie Montessori vise à encourager l'indépendance, la créativité et l'autonomie chez l'enfant en fournissant un environnement d'apprentissage adapté et en permettant à l'enfant de progresser à son propre rythme. Parmi les principes clés, l'apprentissage pratique est fondamental, car il utilise des activités concrètes pour aider les enfants à comprendre les concepts abstraits. En outre, l'auto-apprentissage est encouragé, les enseignants ont pour rôle de guider et d'encourager les enfants, mais sans dicter l'apprentissage. En me fondant sur cette pédagogie bien spécifique, cette classe est le moteur de ce projet et je la considère ainsi comme un groupe « cobaye ».

2.3. Le contexte pédagogique et logistique

Sur le plan pédagogique, Wanders Idiomas préconise sa propre méthodologie, « *El método Wanders* », qui met en avant le fait que ses enseignants sont tous natifs francophones et que le matériel utilisé en cours est conçu sur-mesure : il n'y a pas de recours à un livre méthode traditionnel, c'est l'enseignant qui prépare et crée son propre

matériel pédagogique. C'est en ce sens que l'école met en lumière le caractère personnalisé de chacune de ses classes, dont les groupes n'excèdent pas quatre apprenants.

L'organisme se situe dans un centre d'affaires avec des bureaux, mais aussi des salles meublées et équipées de tables, de chaises, de tableaux, d'écrans et d'une connexion internet. Les salles sont ainsi louées selon les besoins des cours. Pour des raisons économiques, il n'est pas possible d'utiliser les écrans des salles, car celles-ci nécessitent un coût supplémentaire. Ainsi, lorsqu'il y a besoin d'un écran pour effectuer une compréhension audiovisuelle, l'enseignant doit apporter son propre ordinateur portable personnel. Il en est de même pour les cours à distance, l'ordinateur utilisé est celui de l'enseignant. Cependant, le directeur met à disposition des enseignants un service d'impression : lorsque nous avons besoin d'imprimer du matériel pour les cours, il suffit de le lui envoyer par mail en avance. Une fois imprimés, les documents sont mis à disposition à l'accueil du centre d'affaires.

Chapitre 2. Projet d'ingénierie et problématique

Le contexte de la politique linguistique et le terrain ayant été présentés, il convient désormais d'expliquer le projet d'ingénierie qui constitue le présent travail, ainsi que la problématique liée à celui-ci, avant d'exposer succinctement la méthodologie utilisée dans le cadre de son élaboration.

1. Commande initiale et origine du projet

Ma mission initiale consiste à enseigner le FLE à différents publics de l'école, avec l'élaboration de matériel pédagogique et l'animation des cours traditionnels. Cependant, j'ai également pris l'initiative d'élaborer un projet d'ingénierie en plus de mes responsabilités. Pour identifier les besoins de l'organisme d'accueil et choisir un projet approprié, j'ai mené un entretien semi-directif avec le dirigeant de l'école.

1.1. L'analyse des besoins

J'ai ainsi pu identifier un besoin important en matière d'enseignement destiné aux enfants. En effet, depuis septembre 2021, l'école accueille ce public sans disposer de matériel pédagogique spécifique adapté à leurs besoins. En outre, Wanders Idiomas souhaite élargir son offre en répondant aux attentes des enfants et de leurs parents, tout en envisageant des partenariats avec des écoles privées voisines. Pour répondre à cette demande, j'ai proposé la mise en place d'une approche pédagogique spécialement adaptée aux enfants âgés de sept à 11 ans, en intégrant des ressources et des activités ludiques dans les cours. Cette initiative permettrait à l'organisme de proposer une expérience d'apprentissage stimulante et agréable aux enfants, tout en répondant à leurs besoins spécifiques. Ainsi, dans le cadre du projet d'ingénierie de formation, le dirigeant de l'école et moi-même nous sommes accordés sur la mission principale suivante : élaborer et mettre en place un dispositif d'enseignement FLE pour les enfants de sept à 11 ans, en intégrant une approche pédagogique ludique adaptée à leurs besoins.

1.2. La mission

Cette mission comporte plusieurs étapes clés notamment la définition des objectifs linguistiques et communicatifs, la sélection d'activités adaptées au public cible et aux objectifs visés, et la création de matériel pédagogique en fonction des thèmes choisis. Il s'agit donc de concevoir des activités, de les mettre en place en classe, de suivre la progression et la motivation des apprenants, et de les ajuster en cas de besoin en fonction

du déroulement de la séance. Enfin, l'évaluation du dispositif permet d'analyser les résultats en matière de progression et de motivation des apprenants et d'apporter des modifications si nécessaire. Le projet vise à intégrer le dispositif au sein de l'école et à fournir un guide prêt à l'emploi à destination des enseignants.

2. Questionnements, problématique et recherches

Après avoir défini ma mission de stage, analysé mon expérience et pris en compte le contexte linguistique et institutionnel du terrain, j'ai mené une réflexion qui m'a permis de formuler une problématique spécifique. Cette réflexion s'est nourrie de multiples questions qui ont contribué à son avancement et à son affinement.

2.1. Questionnements et problématique

Depuis trois ans, je suis enseignante de FLE principalement auprès d'un public adulte. Cependant, à l'origine de ma reconversion professionnelle, mon désir premier était de travailler avec des enfants dans un contexte hétéroglotte. Le contexte du COVID-19 m'a contrainte à enseigner en ligne, avec un public essentiellement adulte. Durant mon stage d'observation en Master 1, j'avais secrètement espéré observer une classe d'enfants pour comprendre les prémices d'une méthodologie dédiée à ce public. Par conséquent, pour le présent projet, j'ai été confrontée au défi de concevoir un dispositif pour un public avec lequel j'ai peu d'expérience, mais qui est à l'origine de ma motivation pour devenir enseignante de FLE. En ce sens, ce projet a représenté un challenge stimulant pour moi, suscitant son lot de questionnements.

La motivation des enfants pour apprendre une langue étrangère est un sujet complexe qui soulève de nombreuses interrogations. Comment les motiver et les captiver pour leur donner envie d'apprendre ? Comment rendre l'apprentissage amusant et intéressant ? Pour atteindre cet objectif, la notion de plaisir doit être intégrée dans la méthodologie d'enseignement. Les jeux peuvent ainsi jouer un rôle important dans l'apprentissage, mais leur utilisation doit être bien réfléchie et organisée pour être efficace. Comment les intégrer de manière pertinente dans la planification des cours de FLE ? Comment organiser la classe pour permettre une utilisation optimale des jeux ? Ces questions doivent être abordées pour offrir aux enfants un apprentissage de qualité dans un environnement motivant.

Tous ces questionnements mènent ainsi à la problématique de ce présent travail : *comment concevoir et utiliser des jeux dans l'enseignement du FLE pour un public enfant dans le but de favoriser leur motivation et leur engagement lors de l'apprentissage ?*

2.2. Méthodologie

La méthodologie prévue pour ce projet d'ingénierie est articulée autour de plusieurs étapes. Tout d'abord, une analyse des besoins est réalisée à travers un entretien semi-directif avec le directeur de l'école. Ensuite, le dispositif est conçu en se fondant sur la recherche documentaire, et testé en classe selon une approche de recherche-action. La méthode d'observation participante est également utilisée pour recueillir des données et apporter des améliorations continues au dispositif, en identifiant ses points forts et ses points faibles au fil des séances.

Enfin, la troisième étape consiste à évaluer le dispositif à l'aide de différents outils. Un questionnaire de fin d'année est administré aux parents et aux enfants afin de mesurer leur satisfaction, leur motivation, leur perception de l'apprentissage et leur sentiment d'acquisition de nouvelles compétences. De plus, un jeu de l'oie est organisé lors de la dernière séance pour servir d'évaluation sommative, permettant de mesurer les connaissances acquises tout au long de l'année.

Pour répondre à ma problématique et mener à bien ce projet d'ingénierie pédagogique, je vais dans un premier temps présenter le public enfant en mettant en évidence les spécificités qui le caractérisent. J'aborderai certains aspects clés de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères chez les enfants, en insistant sur les particularités à prendre en compte. Ensuite, je définirai le jeu en classe de langue étrangère, en exposant d'abord ses caractéristiques générales, puis en mettant en avant ses aspects éducatifs. J'expliquerai également l'intérêt d'introduire le jeu en classe. Enfin, j'aborderai la conception pédagogique et ludique nécessaire à l'utilisation du jeu en classe. Je détaillerai les différentes étapes impliquées dans l'élaboration d'un jeu et j'expliquerai comment le jeu peut être efficacement introduit en classe.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 3. Le public enfant

Lors de l'enseignement d'une langue étrangère, il est primordial de prendre en compte les spécificités du public cible, notamment lorsqu'il s'agit d'enfants. En effet, les enfants ont des caractéristiques d'apprentissage qui nécessitent une adaptation de l'enseignement. Nous examinerons donc le profil et les besoins des enfants en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Également, nous analyserons différentes approches pédagogiques pouvant être intégrées au dispositif afin de répondre efficacement à leurs besoins. Enfin, nous aborderons certains principes clés qui sont essentiels pour l'enseignement des langues étrangères auprès de ce public.

1. Les caractéristiques d'apprentissage du public enfant

1.1. Comprendre le profil des apprenants

Afin de déterminer l'approche pédagogique et les contenus appropriés pour enseigner aux enfants, il est nécessaire de bien comprendre à qui l'on s'adresse. Comme ce public est très diversifié, adapter l'enseignement en fonction de l'âge et du profil des apprenants est primordial.

L'enfant est en constante évolution et est en cours de développement sur plusieurs plans : psychomoteur, cognitif, social et langagier. En ce qui concerne le plan langagier, il est encore en train d'acquérir des compétences dans sa langue maternelle, et il est possible, selon son âge, qu'il ne sache pas encore lire ou écrire dans cette langue ou qu'il soit en train de l'apprendre (Gangolli, 2017 : 88). Ainsi, l'enfant apprend d'abord à interagir avec le monde qui l'entoure en utilisant sa langue maternelle, puis il s'initie progressivement à la lecture et à l'écriture dans cette même langue.

Néanmoins, selon Vanthier (2009 : 19), « on n'apprend donc pas n'importe quoi à n'importe quel âge ! Selon cette théorie, si les contenus abordés dans une discipline ne sont pas adaptés au mode de pensée de l'enfant, celui-ci ne sera pas en mesure de les appréhender et de se les approprier car il ne possédera pas encore les opérations mentales adéquates. ». Les acquis ou les lacunes dans un domaine peuvent faciliter ou entraver l'apprentissage de la langue étrangère, ce qui permet également de hiérarchiser de manière cohérente les contenus à enseigner et à apprendre. C'est pourquoi elle affirme qu'« enseigner une langue à des enfants suppose certes une bonne connaissance des méthodes d'enseignement de cette langue, mais aussi une solide connaissance des enfants. » (2009 : 17). Elle souligne également l'importance de la théorie piagétienne du développement dans

le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette théorie suggère que les contenus abordés dans une discipline doivent être adaptés au mode de pensée de l'enfant, car chaque stade du développement correspond à un mode d'intelligence spécifique.

Ainsi, Piaget (1964) distingue quatre stades de développement où émergent des capacités cognitives particulières : le stade sensorimoteur (enfants de 0-2 ans), le stade préopérateur (enfants de 2-7 ans), le stade des opérations concrètes (enfants de 7-11 ans) et le stade des opérations formelles (enfants et adolescents de 11 ans jusqu'à environ 19 ans). Nous allons nous intéresser tout particulièrement au stade des opérations concrètes qui correspond à la tranche d'âge du public dont nous cherchons à définir les spécificités en tant qu'apprenants (enfants de 7-11 ans). Piaget explique que durant ce stade, l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie et de s'ouvrir au monde extérieur. À ce stade, l'enfant est capable de réaliser des tâches plus complexes en utilisant la logique, comme résoudre des problèmes mathématiques. Cependant, bien qu'il ait progressé par rapport au stade précédent, il ne peut appliquer la logique que dans certaines limites : il a tendance à se concentrer sur le présent et le concret. Il n'est pas encore capable d'utiliser une pensée abstraite, c'est-à-dire d'appliquer ses connaissances à un sujet qu'il ne connaît pas encore. La coopération, la décentration et la prise en compte de l'autre caractérisent ce stade. Cette phase est également marquée par une socialisation accrue de l'enfant, lui permettant d'acquérir une maîtrise avancée de sa langue maternelle tout en apprenant simultanément d'autres disciplines scolaires.

Holt (1964) et O'Neil (1993) expliquent qu'il est primordial de proposer des activités captivantes aux enfants afin de les motiver et de les engager dans leur apprentissage. En effet, un enfant est plus apte à apprendre lorsqu'il est concentré, intéressé et impliqué dans ce qu'il fait. Ainsi, en choisissant des activités en adéquation avec leurs centres d'intérêt et en les impliquant activement dans leur propre apprentissage, les enseignants peuvent favoriser la motivation des enfants et, par conséquent, améliorer leur apprentissage. Cette approche, qui prend en compte l'intérêt des enfants, peut également contribuer à améliorer leur confiance en eux et leur estime de soi.

En somme, l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants requiert une approche adaptée qui tient compte de leurs spécificités. Il est primordial de prendre en considération leur âge, leur niveau de développement cognitif, social et linguistique afin de répondre à leurs besoins individuels. En comprenant ces caractéristiques, les enseignants

peuvent ajuster leur enseignement en fonction du mode de pensée et du niveau de développement de chaque enfant, favorisant ainsi l'acquisition de compétences linguistiques. Dans cette optique, il convient alors de s'intéresser également à leurs besoins.

1.2. Les besoins des enfants dans l'enseignement d'une langue étrangère

Il est important de prendre en compte les aptitudes et les compétences spécifiques de chaque tranche d'âge lors de l'enseignement d'une langue étrangère. Cela signifie choisir les contenus et les activités selon les enfants. De plus, il y a une relation directe entre tous les domaines d'apprentissage auxquels l'enfant est exposé. L'apprentissage de la langue étrangère se fait en même temps que d'autres apprentissages tels que l'autonomie, la socialisation, la lecture et l'écriture dans la langue maternelle, la géographie, les mathématiques, etc. (Gangolli, 2017).

Selon Pinter (2011, cité par Gangolli, 2017 : 89-90), durant le stade des opérations concrètes, l'enseignant peut diversifier les tâches proposées aux enfants en leur proposant, par exemple, des activités de comparaison d'images ou de cartes, de classification de mots selon des catégories ou encore des puzzles linguistiques. En outre, le travail en binômes ou en groupes peut être envisagé, compte tenu de la capacité accrue de ces enfants à prendre en compte le point de vue de ses camarades et à collaborer efficacement. Enfin, il convient de souligner que l'apprentissage du langage chez l'enfant s'effectue principalement par l'interaction avec les adultes qui l'entourent (*ibid.*).

En outre, Gangolli (2017 : 107) ajoute que la communication est essentielle pour les enfants, que ce soit en milieu naturel ou scolaire. En effet, ce qui motive l'enfant dans l'apprentissage du langage est sa capacité à établir des relations avec les autres et à interagir avec le monde qui l'entoure. Cependant, Gangolli (*ibid.*) explique que dans les cours de langue étrangère, l'enseignement met souvent l'accent sur la forme, en accordant la priorité aux structures grammaticales et aux règles. De ce fait, pour enseigner une langue étrangère à des enfants, il est important de privilégier la langue orale et les actes de parole, afin que l'enfant puisse comprendre que la langue lui permettra de jouer avec ses camarades, de lire des histoires, de créer ensemble, de demander ce dont il a besoin, bref de faire des choses qui ont du sens pour lui. De plus, la capacité de l'enfant à assimiler les corrections et à retenir les formes correctes dépend de son niveau de développement dans sa langue maternelle. Même si quelqu'un lui fournit un modèle correct et le répète, l'erreur persistera jusqu'à ce que ses connaissances grammaticales aient évolué. Ainsi, les

corrections sont souvent perçues comme inutiles ou superflues chez les enfants si le message a un contenu sémantique sans ambiguïté. En somme, pour les apprenants enfants, le sens prime sur la forme dans l'apprentissage d'une langue étrangère (*ibid.*).

Les enfants ont donc des intérêts, des capacités et des besoins spécifiques, différentes approches pédagogiques peuvent ainsi être utilisées pour faciliter leur apprentissage. Avant d'examiner quelques principes pour l'enseignement des langues étrangères chez les enfants, nous allons explorer ces différentes approches pour comprendre les facteurs qui influencent l'acquisition des langues étrangères chez cette tranche d'âge.

2. Aspects clés de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères chez les enfants

Au vu des spécificités qui sont propres au public enfant, nous allons examiner certaines approches pour l'apprentissage des langues étrangères qui pourraient être intégrées au dispositif, ainsi que certains principes pédagogiques primordiaux pour l'enseignement d'une langue étrangère chez les enfants.

2.1. Approches pédagogiques pour l'apprentissage des langues étrangères

Il existe plusieurs approches pédagogiques, qui désignent des cadres théoriques et des orientations générales en matière d'enseignement et d'apprentissage, offrant ainsi des perspectives différentes pour encourager la participation active des enfants en classe et améliorer leur compréhension des langues étrangères. Ces approches pédagogiques se distinguent par leurs principes fondamentaux, leurs méthodologies et leurs objectifs d'apprentissage spécifiques. Dans le cadre de notre projet, nous nous intéresserons à certaines de ces approches pédagogiques qui peuvent être adaptées dans un dispositif d'apprentissage intégrant à la fois une approche pédagogique et ludique.

2.1.1. Le « *Three Period Lesson* » de la pédagogie Montessori ¹²

La méthode du « *Three Period Lesson* » (la leçon en trois temps) a été initialement développée à la fin du XIXe siècle par le médecin français Édouard Seguin afin d'aider les enfants à associer les objets ou les concepts à leurs noms correspondants (Richardson, 1997, cité par Jackson, 2011 : 14). Cette approche a ensuite été adoptée par Maria

¹² The Montessori Approach to Introducing New Vocabulary : <https://www.montessoriinreallife.com/home/2019/10/13/introducing-new-vocabulary>
Three Period Lesson : <http://www.infomontessori.com/language/three-period-lesson.htm>

Montessori au début du XXe siècle dans le cadre de sa méthode pédagogique. Seguin divisait ses leçons en trois périodes pour permettre aux enfants d'établir des associations entre les objets et les mots (Montessori, 1967a, cité par Jackson, 2011 : 14). La leçon en trois temps est une méthode fréquemment utilisée dans les classes de la petite enfance Montessori pour introduire le vocabulaire, la nomenclature et les concepts aux enfants (Jackson, 2011 : 14). Son objectif est de favoriser l'assimilation et la compréhension approfondie des concepts enseignés, tout en encourageant l'autonomie de l'enfant en lui permettant d'apprendre de manière progressive.

- La première étape « Introduction » (« *Naming* ») consiste à présenter le nouveau concept ou le nouveau vocabulaire à l'enfant. Le professeur montre à l'enfant l'objet ou l'image et dit clairement son nom.

- Dans la deuxième étape « Identification » (« *Recognition* »), le professeur demande à l'enfant de répéter le nom ou de montrer l'objet en répondant à une question. Par exemple, le professeur peut demander à l'enfant de pointer vers l'objet ou de dire son nom.

- La troisième étape « Cognition » (« *Recall* ») est la phase d'association. Le professeur demande à l'enfant de nommer ou de montrer l'objet en réponse à une question plus complexe ou à une tâche plus difficile. Par exemple, le professeur peut demander à l'enfant de trouver l'objet dans une boîte ou de nommer l'objet en utilisant une phrase complète.

Cette technique permet à l'enfant de comprendre progressivement le nouveau concept et d'intégrer le nouveau vocabulaire à celui existant. En utilisant la leçon en trois temps, le professeur peut aider les enfants à développer leur mémoire à long terme.

Jackson (2001 : 16) souligne que la structure de base utilisant la leçon en trois temps est prédéterminée, mais peut s'adapter facilement aux besoins individuels de chaque apprenant en termes de rythme et de répétitions (Montessori, 1992, cité par Jackson, 2001 : 16). L'observation attentive de l'enseignant est donc essentielle pour décider s'il faut répéter une période ou passer à la suivante (Montessori, 1967b, cité par Jackson, 2001 : 16). Ainsi, la décision intuitive de l'enseignant quant au moment de passer d'une période à l'autre est essentielle pour assurer l'efficacité de la leçon en trois périodes, en plus du renforcement par de nombreuses expériences variées qui suit l'introduction du nouveau mot ou concept (Jackson, 2001 : 19).

Jackson (2001) démontre l'efficacité de la leçon en trois temps sur des apprenants sourds ou malentendants, en faisant une étude comparative de plusieurs méthodes. Elle explique que les données post-évaluation montrent que cinq des six participants ont retenu plus de mots lors de l'utilisation de la méthode « *Three Period Lesson* » en comparaison avec une méthode d'enseignement traditionnelle (2001 : 153).

2.1.2. Les présentations imaginatives de la pédagogie Steiner-Waldorf

La pédagogie Steiner-Waldorf a été créée par Rudolf Steiner au début du XXe siècle. Cette approche éducative holistique vise à répondre aux besoins de l'enfant dans sa globalité, en tenant compte de son développement physique, émotionnel, intellectuel et spirituel.

Dans la pédagogie Steiner-Waldorf, des résultats positifs ont été observés dans l'enseignement des langues étrangères grâce à l'utilisation de ces approches pédagogiques spécifiques. Les méthodes imaginatives, telles que les activités pratiques, les jeux de rôle et les projets créatifs, permettent aux jeunes apprenants d'assimiler de nouveaux concepts de manière vivante et engageante (Stowell, 2013 : 20). L'apprentissage multisensoriel, qui implique l'utilisation de différents canaux sensoriels tels que les chansons, les histoires, les poèmes, les mouvements corporels et les expériences pratiques, favorise une meilleure compréhension et mémorisation de la langue cible (Denjean, 2020 : 10).

Le rythme et la répétition jouent également un rôle clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enseignants encouragent les apprenants à pratiquer régulièrement la langue cible à travers des exercices de répétition, des jeux de rôle et des conversations (Edwards, 2002, cité par Stowell, 2013 : 15). De plus, la poésie, la récitation chorale et le chant sont utilisés pour renforcer l'apprentissage et la prononciation. Ces approches permettent aux apprenants de développer des images mentales et des représentations visuelles, facilitant ainsi leur compréhension et leur expression de mots et d'expressions dans la langue étrangère cible (Kellerová, 2013 : 68).

Cependant, il convient de noter que ces observations sont fondées sur des pratiques observées dans les écoles Waldorf et sur des études qualitatives. Pour une évaluation plus approfondie de l'efficacité de la pédagogie Steiner-Waldorf dans l'enseignement des langues étrangères, des études empiriques et comparatives spécifiques seraient nécessaires.

2.1.3. La méthode « *Total Physical Response* »

Selon Vanthier (2018 : 54), il est essentiel de prendre en compte l'apprenant dans sa globalité, en tenant compte de sa personnalité, de ses perceptions et de ses émotions. Cela implique de lui proposer des situations où il expérimente la langue étrangère à travers ses sens et son affectivité. Pour maintenir son attention, il est important de mettre en place des activités sensorimotrices, qui associent la perception sensorielle et l'action corporelle, afin de lier l'apprentissage linguistique à des expériences diversifiées. Ce point de vue est en accord avec la méthode « *Total Physical Response* » (TPR), qui favorise l'apprentissage par le mouvement et l'utilisation de gestes physiques pour faciliter l'acquisition de la langue.

La méthode TPR a été développée par le linguiste américain James Asher dans les années 1970. Elle vise à enseigner une langue étrangère de manière naturelle et immersive, en associant des mouvements physiques à des commandes verbales (Widodo, 2005). Initialement conçue pour les jeunes enfants, elle a également été utilisée avec d'autres groupes d'âge. Cependant, Putri (2016 : 20) souligne qu'elle convient principalement à l'enseignement des jeunes apprenants et n'est pas adaptée aux adultes.

Dans cette méthode, l'enseignant donne des commandes dans la langue cible et les apprenants y répondent par des actions physiques. Par exemple, l'enseignant peut dire « Lève-toi » en français, et les apprenants doivent se lever. L'idée sous-jacente est que les apprenants doivent d'abord comprendre la langue avant de pouvoir l'utiliser couramment, et que l'action physique les aide à approfondir leur compréhension et à mémoriser plus facilement la langue. Putri (2016 : 19) souligne l'efficacité de la méthode TPR pour l'enseignement et la mise en pratique du vocabulaire, de la grammaire et des instructions en classe, y compris l'impératif (« prenez votre stylo », « levez la main »). Selon Widodo (2005 : 237), il s'agit d'une « méthode naturelle » car elle s'appuie sur la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle. À cet égard, la méthode TPR considère que l'on apprend mieux lorsque l'on est activement impliqué et que l'on saisit ce que l'on entend (Haynes, 2004 ; Larsen-Freeman, 1986 ; Linse, 2005, cité par Widodo, 2005 : 237). De plus, l'utilisation de la langue maternelle est minimisée lors de l'application de cette méthode. Pour les mots abstraits, l'enseignant peut les écrire sur un tableau sans les exprimer verbalement (Widodo, 2005 : 247). La méthode TPR est particulièrement efficace pour les débutants, car elle leur permet de se familiariser avec la langue et de

gagner en confiance avant de s'exprimer de manière plus spontanée (Widodo, 2005 : 239-240).

Cicih (2019), dans une étude¹³ menée auprès de trente jeunes apprenants âgés de cinq à 11 ans dans une école à Jakarta sur l'utilisation de la méthode TPR en classe, a montré des résultats significatifs. Les scores de vocabulaire ont augmenté d'environ 27,40 points et les scores de compréhension ont progressé d'environ 28,77 points. Les résultats de la recherche ont démontré que l'adoption de la méthode TPR a été bien accueillie par les enfants, qui se sont montrés très actifs dans leur apprentissage de l'anglais, comme en témoignent les résultats du prétest et du post-test.

Ces différentes approches pédagogiques ayant été explorées, il convient désormais d'examiner certains éléments essentiels à prendre en compte lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère à des jeunes apprenants.

2.2. Principes clés pour enseigner une langue étrangère aux enfants

Pour enseigner une langue étrangère aux enfants, une double réflexion est nécessaire selon Gangolli (2017 : 145). D'une part, sur les principes pédagogiques et d'autre part, sur les supports et activités proposés en classe. Avant de discuter des principes, il est important de rappeler les spécificités de l'apprentissage de ce public. Les enfants sont des personnes en devenir et l'enseignement doit prendre en compte leur développement langagier, psychomoteur, cognitif et affectif. De plus, il est essentiel de motiver les enfants, de créer une attitude positive vis-à-vis de la langue et de la culture de la langue cible, et de donner envie d'apprendre. Les enfants ont besoin d'être actifs et impliqués dans les activités, de bouger, de fabriquer et de jouer. L'enseignement devrait être axé sur les actes de parole, en fonction des centres d'intérêt et des besoins des enfants, tout en offrant du plaisir. L'environnement d'enseignement doit être rassurant, favorisant la spontanéité et la prise de risques, encourageant l'expression orale et corporelle. Enfin, les enfants ont des atouts dans le domaine de la phonologie, et l'enseignement devrait les sensibiliser aux particularités sonores du français et les aider à développer leurs capacités à entendre, identifier, discriminer et reproduire les phonèmes et les schémas intonatifs de la langue (Gangolli, 2017).

¹³ Using Total Physical Response (TPR) Method on Young Learners English Language Teaching : https://www.researchgate.net/publication/334135321_Using_Total_Physical_Response_TPR_Method_on_Young_Learners_English_Language_Teaching

2.2.1. Créer un environnement propice à l'apprentissage

L'enfant peut ressentir de la peur face à un enseignant inconnu qui parle une langue étrangère. Par conséquent, il est important que l'environnement de la classe soit sécurisant, rassurant et propice à la confiance. Gangolli (2017 : 147) propose des stratégies à mettre en place, telles que l'accueil chaleureux et individuel des enfants, l'utilisation de postures de proximité, de voix modulées, d'exclamations, d'onomatopées, de gestes, de mimiques et de sourires. La mise en place de rituels en classe peut également contribuer à rassurer les enfants en leur offrant des repères pour explorer la nouveauté de l'espace, des personnes et de la langue (*ibid*). O'Neil (1993) abonde dans ce sens, affirmant qu'une structuration forte et récurrente des séances aide à sécuriser les enfants et à favoriser leur compréhension. Ainsi, il est essentiel de créer un climat de confiance et de respect mutuel, en valorisant les efforts de chaque enfant et en l'encourageant à progresser. Il convient de souligner que la responsabilité de favoriser la prise de parole doit être partagée non seulement par l'enseignant, mais aussi par l'ensemble du groupe-classe, afin de permettre à chaque enfant de s'exprimer avec confiance (Gangolli, 2017 : 148).

2.2.2. Développer des compétences communicatives

Parmi les trois objectifs principaux de l'enseignement du FLE aux enfants qu'elle propose, Vanthier (2009) cite le développement des compétences communicatives. En effet, enseigner une langue étrangère à un enfant, c'est lui permettre de développer des compétences dans cette langue afin de communiquer avec les autres et d'agir sur son environnement comme il le fait dans sa langue maternelle. Comme mentionné précédemment, la communication est essentielle pour que l'apprentissage de la langue étrangère permette à l'enfant de faire des choses qui ont du sens pour lui (Gangolli, 2017 : 107). La langue étrangère lui sera donc utile à court terme si celle-ci lui permet d'échanger avec ses camarades et son enseignant sur des sujets qui l'intéressent, mais aussi de chanter, d'écouter des histoires, de fabriquer et de jouer. Pour ce faire, il faudra développer des objectifs linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonologie) en classe, mais toujours au service de la communication (Gangolli, 2017 : 144).

2.2.3. Instaurer une évaluation adoptant une vision positive

Selon Vanthier (2018 : 55), bien que l'évaluation puisse être stressante, elle est nécessaire pour maintenir la motivation chez l'enfant en lui donnant le sentiment de progresser dans son apprentissage de la langue. Elle permet d'évaluer ce qui a été acquis,

ce qui est en voie de l'être et ce qui n'est pas encore maîtrisé, ce qui est essentiel pour un enseignement efficace. Therer (1999, cité par Gangolli, 2017 : 223) souligne que l'évaluation va au-delà de la simple mesure des capacités, car elle peut être qualitative et diagnostique. De plus, l'évaluation suppose des objectifs d'apprentissage explicites, sinon il n'y aurait rien à mesurer. Elle est bénéfique à la fois pour l'enseignant et l'apprenant, car elle vise à optimiser les apprentissages et à guider les décisions pédagogiques (*ibid.*). Gangolli (2017 : 225) soulève la question du rôle, de la place et des formes de l'évaluation des compétences des enfants dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour dédramatiser l'évaluation et favoriser la progression de l'enfant, il est essentiel d'adopter une vision positive et de lui faire comprendre son utilité (*ibid.*). L'évaluation devrait ainsi valoriser l'enfant tout en restant objective et réaliste. Vanthier (2018 : 55) mentionne trois formes d'évaluation : l'évaluation globale des compétences de l'apprenant, telle que le DELF Prim ; l'évaluation continue permettant à l'enseignant de suivre les progrès et les difficultés des apprenants en classe afin d'ajuster l'enseignement en conséquence ; et l'évaluation réflexive incitant les apprenants à réfléchir sur les aspects à approfondir pour s'améliorer, à l'aide d'un mini-portfolio de compétences permettant de faire le point sur les acquis.

2.2.4. Mettre en place des activités motivantes

Nous avons évoqué précédemment la question de l'importance de développer des compétences communicatives afin que les jeunes apprenants puissent communiquer entre eux et avec l'enseignant. Cependant, dans la plupart des cas de l'enseignement du FLE, l'enfant n'éprouve aucun besoin de parler français, n'ayant pas d'interlocuteurs natifs dans son environnement. De plus, dans notre contexte, les enfants ont déjà une langue en commun, qui est l'espagnol, ce qui leur permet de communiquer entre eux sans recourir au français. Dans ce cas, comment leur donner envie d'apprendre la langue ? Gangolli (2017 : 151) souligne qu'il est possible de stimuler leur intérêt en montrant comment le français peut leur permettre de réaliser des activités qu'ils aiment dans leur vie quotidienne, comme jouer, dessiner, colorier, ou encore d'explorer de nouvelles expériences passionnantes, telles que converser avec des marionnettes « françaises », chanter en français, scander un rap et faire du théâtre. Ainsi, le plaisir d'apprendre est un puissant moteur de motivation, même pour les enfants les moins enthousiastes. Toutefois, Gangolli (*ibid.*) met en garde contre la recherche du plaisir au détriment du sérieux de l'apprentissage. Par conséquent, l'enseignant doit préparer soigneusement chaque cours en veillant à ce que chaque activité

ait des objectifs d'apprentissage clairs et précis, qu'ils soient communicatifs, linguistiques ou socioculturels.

Vanthier (2009 : 47) recommande également une approche multisensorielle qui associe différents types d'apprentissage expérientiels tels que montrer, toucher, écouter, voir, sentir, dire, écrire, mimer, dessiner et qui sont liés à la langue. Cette approche apparaît plus motivante que les activités scolaires traditionnelles telles que les exercices grammaticaux ou les répétitions. Il est donc essentiel de diversifier les activités en classe pour éviter la monotonie et l'ennui, stimuler la curiosité et la créativité des enfants, et maintenir leur motivation afin qu'ils s'impliquent dans les activités proposées. Elle ajoute qu'il est important de solliciter les intelligences multiples pour diversifier l'enseignement et proposer des tâches attrayantes (2018 : 54).

En conclusion, enseigner aux enfants demande un travail de préparation pédagogique et matérielle conséquent. Il est nécessaire de créer un univers riche, diversifié et attrayant tout en structurant des activités dynamiques où les apprenants développent les outils cognitifs et langagiers dont ils ont besoin. Vanthier (2018 : 55) souligne qu'en classe, ce n'est pas la langue qui intéresse prioritairement les enfants, mais les activités motivantes que leurs enseignants leur proposent. Le point de départ est alors une activité ou situation engageante et sur laquelle viennent se greffer les apprentissages langagiers. Répondre à cette exigence nécessite une variété de supports, d'outils et de démarches afin de faire de la classe de langue « un véritable lieu de vie, de découvertes et de partages » (*ibid.*).

Pour répondre à ces critères, le jeu peut être un excellent outil d'enseignement. En effet, en créant une atmosphère ludique et plaisante, les enfants peuvent être motivés à apprendre et ainsi améliorer la qualité de leur apprentissage. Le jeu permet également de solliciter les différentes intelligences des enfants, et de leur proposer des tâches diversifiées pour les mettre en situation de réussite. Mais qu'est-ce que le jeu et qu'englobe-t-il réellement ? Nous allons maintenant tenter de le définir.

Chapitre 4. Définir le jeu en classe de FLE

Le jeu étant au cœur de notre problématique, il est indispensable de le définir avec précision. Nous allons premièrement exposer les caractéristiques du jeu dans son acceptation générale, avant d'exposer plus spécifiquement celles du jeu éducatif. Enfin, nous mettrons en avant l'intérêt d'introduire le jeu en classe.

1. *Qu'est-ce que le jeu ?*

Pour définir le terme « jeu », il est important de considérer sa dimension polysémique, du fait qu'il puisse faire référence à des objets ou des actions. De plus, lorsqu'il est combiné avec d'autres mots, il peut donner lieu à des expressions idiomatiques propres à chaque langue et culture (Corrales, 2014 : 262).

1.1. *Plusieurs définitions*

Nous allons explorer les différentes définitions du jeu, en commençant par les définitions les plus générales, pour ensuite nous concentrer sur celles qui sont plus spécifiques à notre problématique. Il est important de comprendre les différentes manières dont le jeu peut être défini afin de mieux appréhender les enjeux liés à son utilisation et à sa régulation.

1.1.1. Définitions générales

Le jeu est défini par Le Robert comme une « activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure » (en ligne, s.d.). Tandis que le Larousse indique qu'il s'agit d'une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » (en ligne, s.d.). Une deuxième définition le décrit comme une « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard » (Larousse en ligne, s. d.). Également, « cette activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte » (Le Robert en ligne, s.d.)

À travers ces définitions, des notions clés du jeu sont mises en avant, telles que le plaisir, le divertissement, le système de règles et la présence de gagnant(s) et perdant(s). Cela met en lumière l'aspect organisé et structuré du jeu, qui peut impliquer une préparation et une planification. Les deux dictionnaires traitent également de l'aspect physique et/ou mental sollicité par l'activité lié au jeu. La définition du Larousse souligne

toutefois que le jeu n'est pas nécessairement une activité imposée, bien qu'il puisse comporter des règles conventionnelles et la possibilité de gagner ou de perdre. Cependant, l'idée que le jeu ne vise pas à une fin utilitaire peut être remise en question dans le cas des jeux d'argent, où l'argent est souvent l'objectif principal. Ainsi, nous remarquons que la première définition donnée par chacun des dictionnaires est liée à l'unique notion de plaisir et de divertissement, alors que la deuxième définition insiste sur le caractère réglementaire du jeu avec l'aspect compétitif via les notions de « gagner/gagnant(s) » et « perdre/perdant(s) ». Cela montre comment le jeu peut être perçu différemment en fonction de l'objectif principal mis en avant.

1.1.2. Définitions spécifiques

Le jeu est une activité complexe et multidimensionnelle qui se caractérise par une série de critères que différents auteurs ont tenté de définir.

Dans sa théorie sur le jeu, Caillois (1965) identifie six caractéristiques que doit posséder une activité pour être considérée comme un jeu. Tout d'abord, le jeu doit être librement choisi pour préserver son caractère ludique. Ensuite, il doit être circonscrit dans les limites d'espace et de temps pour être séparé de la réalité. L'issue du jeu doit être incertaine pour offrir une part d'inconnu et de suspense. Le jeu doit être improductif, c'est-à-dire qu'il ne doit produire ni biens ni richesses. Le jeu doit également être régi par des règles qui suspendent les lois ordinaires de la vie quotidienne. Enfin, il doit être accompagné d'une conscience fictive de la réalité seconde pour permettre au joueur de s'immerger dans le monde ludique.

Contrairement à Caillois qui, comme le Larousse ou le Robert, parle de règles dans le jeu, De Grandmond (1995) indique qu'il n'y a pas de règle préétablie. En effet pour lui, le jeu est 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 et qui fait appel à la motivation intrinsèque.

Par ailleurs, dans sa définition du jeu fondée sur cinq critères distincts, Brougère (2005) met en avant certains éléments qui se rapprochent des caractéristiques identifiées par Caillois. Par exemple, Brougère souligne l'importance de l'immersion du joueur dans une fiction « réelle » et de sa prise de décision active, ce qui rejoint les critères de liberté de choix et d'incertitude de l'issue du jeu évoqués par Caillois. De plus, Brougère met également en valeur la notion de frivolité, permettant aux joueurs d'explorer de nouvelles

expériences sans craindre les conséquences de la vie réelle, qui se rapproche du caractère improductif du jeu décrit par Caillois. Bien que Brougère ne mentionne pas directement le critère des règles, il souligne néanmoins l'importance de leur acceptation collective pour structurer le jeu. Enfin, Brougère ajoute que l'incertitude est le moteur du jeu, car le joueur ne sait jamais à l'avance comment le jeu va se dérouler et finir, créant ainsi une tension qui maintient l'intérêt et l'excitation du joueur.

Enfin, à la question « c'est quoi un jeu ? », Silva (2016) répond qu'il n'y a pas de définition unique. Au lieu d'essayer de définir des critères spécifiques pour déterminer ce qui est ou n'est pas un jeu, elle suggère qu'il est plus intéressant, notamment d'un point de vue pédagogique, de clarifier ce que l'on recherche dans le jeu. Il s'agit d'identifier les éléments qui suscitent l'intérêt pour le jeu, puis de travailler à partir de ces critères pour déterminer s'ils peuvent être rattachés à la sphère du jeu et comment d'autres éléments peuvent en découler. Il est alors nécessaire de se concentrer sur les objectifs de l'utilisation du jeu pour en déterminer la définition, plutôt que de chercher une définition absolue.

En explorant les différentes perspectives sur la définition du jeu, il devient évident qu'il n'existe pas de consensus absolu. Comme le souligne Silva (2016), plutôt que de chercher une définition universelle, il est plus fructueux de se concentrer sur les éléments qui suscitent l'intérêt pour le jeu et de déterminer comment ils peuvent être appliqués à la sphère ludique. Cette approche axée sur les objectifs permet de mieux comprendre la diversité des jeux et de travailler en fonction des critères spécifiques que l'on recherche. Dans cette optique, nous allons maintenant aborder la question de la classification des jeux, en explorant les tentatives de divers auteurs pour catégoriser ces activités ludiques.

1.2. Catégories de jeux

Il est difficile d'élaborer une classification précise des jeux, plusieurs auteurs ont tenté de proposer leur propre catégorisation. Dans son rapport portant sur l'efficacité des jeux éducatifs, Hays (2005 : 11) explique que certains auteurs (par exemple, de Felix & Johnson, 1993) ont décrit les jeux en énumérant leurs composants structurels, tels que les visuels dynamiques, l'interaction, les règles et les objectifs. D'autres (par exemple, Gredler, 1996) ont déclaré que les éléments essentiels d'un jeu sont la tâche, le rôle du joueur, les multiples chemins vers le but et le degré de contrôle du joueur. Baranauskas, Neto et Borges (1999) ont déclaré que l'essence du jeu est le défi et le risque.

Hays (*ibid.*) donne l'exemple de Caillois (1958) qui a classé les jeux en quatre grandes classes en fonction du type d'expériences qu'ils procurent :

- Agôn, les jeux agnostiques qui sont ceux avec pour but principal la compétition (les sports et événements athlétiques) ;
- Aléa, les jeux de hasard qui implique un élément de chance (dé ou Bingo) ;
- Mimicry, jeux de simulacres, de fiction, d'imitation (dance, théâtre et les arts en général) ;
- Ilinx, jeux de vertige qui tentent de détruire pour un instant la stabilité de la perception (manège, parachutisme, ou les jeunes enfants qui tournent en cercle jusqu'à être étourdis).

Dans sa classification, qu'il nomme « Modèle Folk », Hays (2005) conserve les mêmes catégories que Caillois, mais ajoute une nouvelle perspective en les adaptant légèrement :

- les jeux de compétences : jeux de société, jeux de cartes, jeux de lettres, jeux de mathématiques, puzzles, devinettes, jeux de mots, jeux de compétences physiques et jeux éducatifs. Il s'agit d'une catégorie similaire à celle des jeux agnostiques de Caillois, mais qui met davantage l'accent sur le développement des compétences.
- les jeux de chance : jeux de dés, jeux de cartes, jeux de casino, jeux de loterie, Bingo et Piñata. Cette catégorie reprend l'idée des jeux de hasard de Caillois, en mettant en avant l'élément de chance dans ces jeux.
- les jeux de stratégie : jeu de dames, échecs, jeu de go et Mastermind. Cette catégorie est similaire aux jeux de simulacres de Caillois, mais se concentre davantage sur les aspects de stratégie et de prise de décision.
- les jeux de simulation : jeux de rôle, jeux de plateau comme Monopoly et jeux vidéo ou d'ordinateur. Cette catégorie élargit la perspective des jeux de fiction et d'imitation de Caillois en incluant les jeux de simulation, où les joueurs peuvent s'immerger dans des mondes virtuels ou incarner des rôles spécifiques.

En somme, malgré ces propositions de classification, il convient d'admettre que les caractéristiques complémentaires des jeux font que ceux-ci ne peuvent être limités à une seule catégorie. Prenons l'exemple du jeu des 7 familles qui peut être considéré à la fois comme un jeu de compétence, combinant des éléments de jeu de société et de jeu de cartes, et comme un jeu de stratégie incluant un élément de hasard, car les cartes sont piochées de manière aléatoire. Il peut également être considéré comme un jeu de compétition, car le but est de former le plus de familles possible. Ce jeu pourrait donc rentrer dans plusieurs catégories à la fois selon la classification utilisée.

2. Le jeu éducatif

La définition classique du jeu trouvée dans les dictionnaires ne suffit pas pour définir précisément notre objet d'étude. En effet, le Larousse parle d'une activité « ne visant aucune fin utilitaire », or le jeu éducatif est pourvu d'objectifs et d'utilités intrinsèquement liées à sa caractérisation « éducative ». La définition mentionne également une activité « non imposée », cependant dans le contexte scolaire, le jeu éducatif est bien souvent imposé par l'enseignant aux apprenants. Il est donc nécessaire de trouver des définitions spécifiques au jeu éducatif, qui est un jeu ayant pour but l'apprentissage.

2.1. Spécificités et classifications du jeu éducatif

Nous allons examiner l'importance de la perception ludique des jeux dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous proposerons une classification qui pourrait être adoptée en classe pour faciliter leur utilisation en fonction des objectifs d'apprentissage spécifiques.

2.1.1. L'importance de la perception ludique dans les jeux en classe

Selon Cuq (2003 : 160), le jeu représente « une activité d'apprentissage guidée par des règles et pratiquée par le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives ». Par conséquent, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, le jeu doit conserver la notion de « plaisir » retrouvée dans la définition du jeu dans son acception générale.

Ainsi, lorsqu'il s'agit de jeux pour l'apprentissage, un des problèmes fréquemment rencontrés est celui de déterminer dans quelle mesure un jeu est réellement un jeu, au point que cette question a donné lieu à une métaphore largement utilisée : celle du « brocoli enrobé de chocolat » (Bruckman 1999 : 75). La réponse proposée par Hubbard (1991 : 221) est de vérifier si les apprenants ont envie de rejouer pour le plaisir afin de déterminer si une activité est un jeu. Selon lui, l'appréciation de la tâche par l'apprenant est primordiale et une activité peut être considérée comme un jeu pour certains apprenants, mais pas pour d'autres (Loiseau, Yassine-Diab & Zampa, 2017). Cela soulève la difficulté de définir formellement un jeu et justifie la remarque de Brougère : « je refuserais de répondre à la question "Est-ce (ou non) un jeu ?" au profit de la question "En quoi cela peut-il être un jeu ?" » (Brougère, 2012 : 123-124). Selon Silva (2016), il y a jeu lorsqu'il se caractérise par une certaine attitude de détachement et d'implication à la fois envers l'action que l'on réalise, permettant ainsi de s'engager dans l'activité avec joie, motivation, intérêt et enthousiasme. Elle ajoute qu'il ne suffit pas de mettre l'étiquette « jeu » pour que les apprenants le perçoivent comme tel, il s'agit plutôt de vérifier comment ils s'engagent. Ainsi, elle préconise de ne pas dire aux apprenants que l'on va faire un jeu, car ils peuvent se sentir trompés par l'enseignant : « il ne faut pas parier sur la dénomination, mais plutôt sur la démarche » (Silva, 2016). En somme, avant de vérifier l'efficacité d'un jeu, il est donc important de déterminer si l'apprenant le perçoit réellement comme un jeu et comment encourager cette perception ludique (Loiseau, Yassine-Diab & Zampa, 2017).

2.1.2. La typologie des jeux selon De Grandmont

De Grandmont (cité par Duquesnoy, Gilson, Lambert & Preat, 2019) s'est intéressée à l'utilisation des jeux en éducation et propose une typologie en trois axes : elle distingue le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

Le jeu ludique est celui qui a pour unique but le plaisir et le divertissement. Il n'a pas de finalité éducative ou pédagogique explicite. Il rejoint donc la définition générale du jeu que nous avons développé précédemment en première partie.

Le jeu éducatif a pour objectif explicite de transmettre des connaissances, des compétences ou des valeurs tout en maintenant un aspect distrayant. Selon De Grandmont, il constitue une première étape vers la structuration de l'apprentissage de notions et de concepts. Bien que le jeu éducatif doive être distrayant, il peut altérer la notion de plaisir intrinsèque en raison de son statut d'outil d'apprentissage. Cependant, l'aspect éducatif de

l'activité est souvent dissimulé aux joueurs, ce qui permet ainsi d'apprendre sans que l'apprentissage soit perçu comme une contrainte. Néanmoins, dans un contexte scolaire où les apprenants sont conscients de l'aspect éducatif du jeu, cette définition peut sembler difficile à appliquer en pratique. De plus, il peut être compliqué d'évaluer la limite entre un jeu distrayant et un jeu qui perd sa notion de plaisir intrinsèque. Cette conception diffère de celle de Hubbard (1991 : 221) et de Silva (2016), qui jugent la qualité d'un jeu en fonction de la perception des apprenants et de leur engagement dans le jeu. Toutefois, ces critères sont difficiles à établir lors de la conception ou du choix du jeu par l'enseignant.

Le jeu pédagogique se distingue du jeu éducatif par sa conception spécifique pour être utilisé en contexte d'enseignement, avec un objectif d'apprentissage clairement défini. Contrairement au jeu éducatif, qui se concentre sur des notions et des concepts, le jeu pédagogique vise à atteindre des objectifs d'apprentissage précis. De Grandmont souligne que le jeu pédagogique est une activité où le plaisir est presque ou totalement absent, car l'accent est principalement mis sur l'apprentissage. Toutefois, peut-on vraiment labelliser une activité de jeu pédagogique en l'absence de plaisir, et dans ce cas, quelle serait la différence avec un exercice classique ? Le plaisir est en effet un critère commun à toutes les définitions du jeu et constitue une caractéristique intrinsèque et centrale des critères du jeu que nous avons exposés. En conséquence, il est difficile de considérer une activité comme un jeu pédagogique en l'absence de plaisir, même si elle répond à d'autres objectifs pédagogiques spécifiques.

En somme, tout comme le jeu pédagogique, le jeu éducatif peut également avoir des objectifs pédagogiques précis. La différence réside plutôt dans l'approche : le jeu pédagogique est conçu spécifiquement pour l'apprentissage, tandis que le jeu éducatif peut être un jeu existant qui a été adapté pour inclure des objectifs éducatifs.

2.2. Le choix des jeux éducatifs en classe : critères et classifications selon Chrapanová

Nous avons précédemment cité des auteurs qui proposent des classifications de jeux selon différentes composantes. En ce qui concerne les jeux éducatifs, il convient de se demander quels jeux proposer en classe ? Sur quels critères se baser pour choisir un jeu en classe de langue ? En effet, la classification des outils pédagogiques est d'une grande aide pour les enseignants, car elle leur permet de mieux s'orienter dans la matière et de trouver plus facilement l'outil le mieux adapté à chaque situation d'enseignement. Cette approche s'applique également aux jeux, car il est impossible de mémoriser tous les noms et les

règles de chaque jeu. Il est donc primordial de savoir comment et où chercher les informations nécessaires pour choisir le jeu adéquat. Chrapanová (2014 : 37) distingue les jeux d'après trois critères : le matériel, les joueurs et l'objectif.

2.2.1. Selon le matériel

Selon Chrapanová (2014 : 37), le choix des jeux que l'enseignant peut utiliser dépend souvent des ressources disponibles, que ce soit le matériel ou l'établissement scolaire. Elle classe les jeux selon le matériel en cinq catégories :

- **Les jeux sans matériel** : ils sont considérés comme les plus pratiques en classe car ils ne nécessitent aucun coût et peuvent être introduits à tout moment pendant la séance. Cependant, il est important de noter que le matériel ludique est l'un des moyens d'encourager une attitude ludique chez les apprenants. Ainsi, si le matériel n'est pas disponible, l'enseignant doit travailler davantage sur d'autres méthodes. Chrapanová (2014 : 37) recommande l'utilisation de jeux qui impliquent le mouvement corporel des joueurs ou le déplacement dans la classe pour briser le stéréotype de la séance classique.

- **Les jeux de dés** : il s'agit d'accessoires traditionnels des jeux de société qui sont très abordables. Ils existent sous différentes formes : cubiques ou non-cubiques, à six faces ou à plusieurs faces, avec des numéros, des images, des couleurs ou des symboles, de différentes tailles et matériaux. Les enseignants peuvent facilement fabriquer leurs propres dés ou les faire fabriquer aux apprenants en classe. Les dés offrent une multitude de possibilités d'apprentissage, tels que les chiffres, les couleurs, les pays (avec les drapeaux), la conjugaison (avec les personnes ou les temps), l'alphabet (avec les lettres), etc.

- **Les jeux de cartes** : les cartes sont souvent utilisées dans les jeux de société car elles peuvent contenir plus de contenu que les dés, tout en étant économiques. Elles sont également faciles à fabriquer, résistantes (il est possible de les plastifier) et polyvalentes, ce qui permet de les réutiliser dans différents jeux.

- **Les jeux de plateaux** : le plateau ou le tablier est la surface de jeu, généralement en carton, tissu ou bois, qui est utilisé pour les jeux de plateau qui sont souvent les plus complexes, coûteux et comportent de nombreux accessoires tels que des pions, des dés, des cartes et des jetons. Cependant, ils sont très attrayants et populaires auprès des apprenants, car ils créent une expérience de jeu immersive et favorisent l'attitude ludique. Leur coût ne doit pas être un obstacle, car il est possible de les fabriquer en classe en utilisant des matériaux simples tels qu'un vieux drap de lit ou même le tableau magnétique ou le tableau

noir. Les apprenants peuvent apporter leurs propres pions et jetons, et l'enseignant peut fabriquer ou faire fabriquer des dés et des cartes à partir de matériaux mentionnés précédemment.

- **Les jeux sérieux** : il s'agit des jeux vidéo ou numériques - interactifs. Ils peuvent être plus adaptés pour le travail à domicile car ils ne nécessitent pas la présence de l'enseignant ou d'autres joueurs et sont généralement joués individuellement¹⁴.

2.2.2. Selon les joueurs

Chrapanová (2014 : 39) explique que pour chaque activité ludique en classe, l'enseignant doit prendre en compte son public, notamment l'âge et le niveau des participants. Il est important de veiller à ce que les apprenants aient les connaissances et les compétences requises pour participer au jeu, ainsi qu'à ce que le thème et la durée soient adaptés. En ce qui concerne le nombre de joueurs, il est recommandé de proposer des jeux individuels, en binôme, en petits groupes et en classe entière afin de permettre aux apprenants d'expérimenter différentes formes de stratégies de résolution de problèmes, de rôles et de genres de communication. Il est nécessaire de varier ces types de jeux pour diversifier les expériences des apprenants.

- **Les jeux individuels** : le joueur résout seul le problème, sans interaction avec les autres joueurs. Cette méthode permet une concentration accrue sur la tâche et permet au joueur de prendre ses propres décisions quant à la stratégie à adopter et la gestion du temps. Le joueur est responsable du résultat et développe ainsi sa confiance en soi et son assurance.

- **Les jeux en binômes** : le joueur est à nouveau en charge de lui-même et travaille seul, mais cette fois-ci, son objectif est de vaincre son adversaire. Ces jeux encouragent la communication orale, qui est plus équilibrée car elle est partagée entre les deux participants. Bien que les jeux en binômes puissent faire partie des jeux en petits groupes, il est utile de les différencier pour que l'enseignant puisse facilement identifier les jeux qui nécessitent au moins deux joueurs et réfléchir à leurs variations possibles. Il est possible de distinguer deux types de jeux pour les deux cas suivants : les jeux de compétition et les jeux de coopération.

¹⁴ Cette définition des jeux sérieux est propre à Chrapanová, la définition commune ne correspondant généralement pas à celle-ci.

- **Les jeux en petits groupes** : il y a une distinction à faire entre le côté compétitif et le côté coopératif. D'un côté, lorsqu'il s'agit d'un jeu de compétition, tout comme dans les jeux individuels et en binôme, le joueur est seul et utilise sa stratégie, ses connaissances et ses compétences pour gagner la partie. Le temps de parole des participants reste assez équilibré. D'un autre côté, en coopérant, les joueurs combinent leurs connaissances et compétences pour atteindre un objectif commun, que ce soit résoudre un problème, accomplir une tâche ou battre les autres équipes. Le temps de parole et les rôles des participants ne sont plus équilibrés. Il y a également une hiérarchie et des règles internes au groupe qui s'installent.

- **Les jeux en groupe-classe** : les enseignants préfèrent généralement les jeux collectifs pour gérer les activités de classe plus facilement que dans de petits groupes. Cependant, il est important de veiller à ce que la participation soit active pour la majorité, voire la totalité des apprenants. Les jeux compétitifs qui impliquent un gagnant et un perdant doivent être utilisés avec modération, car l'échec devant toute la classe est plus difficile à gérer que dans un petit groupe. Les jeux collectifs, qui visent simplement à s'amuser ou à créer quelque chose ensemble, seraient préférables.

2.2.3. Selon l'objectif

Enfin, il est important que l'utilisation de jeux en classe soit toujours justifiée par un objectif pédagogique clair. Ainsi, la classification des jeux en fonction de leurs objectifs s'avère particulièrement pertinente. Chrapanová (2014 : 41) identifie dix objectifs pédagogiques différents auxquels elle donne quelques exemples :

- **Grammaire** : renforcer les acquis grammaticaux (*Le conjuguer, Prépositions perdus*) ;

- **Vocabulaire** : apprendre de nouveaux mots (*Jeu de mémoire, Jeu de Kim*) ;

- **Vocabulaire dans le contexte** : réutiliser les mots appris dans des nouveaux contextes, former des phrases appropriées, originales (*Activity, Chutomots*) ;

- **Chiffres et/ou alphabet** : s'exercer, automatiser (*Bingo, bataille navale*) ;

- **Phonétique** : apprendre la prononciation ou discrimination des sons (*Téléphone arabe, Épellation des noms*) ;

- **Orthographe** : observer, former et fixer la forme écrite des mots (*Scrabble*) ;

- **Production écrite** : inventer des récits, écrire une lettre, décrire son camarade, etc. (*Il était une fois*) ;

- **Connaissances** : questionner sur les connaissances de l'histoire, culture, société ; travailler l'interculturel (*Bonne réponse, Brainstorm*) ;

- **Stratégie (jeux tactiques)** : susciter la curiosité des élèves, mobiliser leurs savoir-faire (*Monopoly*) ;

- **Présentation** : faire connaissance, briser la glace (*Portrait chinois, Je m'appelle...*).

3. L'influence du jeu en classe de langue étrangère

Souvent reléguées au rang d'activités secondaires et purement récréatives, les activités ludiques revêtent en réalité une importance capitale. Elles constituent une source incroyable de motivation pour les apprenants et leur permettent d'exploiter de manière collaborative et créative l'ensemble de leurs compétences communicatives. En effet, l'avantage majeur des jeux réside dans leur capacité à placer l'apprenant au centre de son apprentissage et au cœur de l'action (Helme, Jourdan & Tortissier, 2014 : 64). Nous allons ainsi examiner les avantages de l'utilisation du jeu en classe de langue étrangère, avant d'en énoncer les limites qui peuvent lui être reprochées.

3.1. L'impact du jeu sur la dynamique de classe et la motivation des apprenants

3.1.1. Un levier pour la dynamique de groupe

L'introduction du jeu en classe de FLE s'inscrit dans la continuité des approches communicative et actionnelle, favorisant la prise de parole, l'interaction et la création d'une dynamique de groupe (Helme, Jourdan & Tortissier, 2014 : 65). De plus, les activités ludiques encouragent des stratégies de socialisation, créant un climat de détente, de confiance et atténuant l'importance de l'échec (Silva, 2016).

D'après Vauthier (2006), le jeu apporte des changements dans la manière dont les apprenants interagissent avec la connaissance, favorisant ainsi des relations plus saines au sein d'une même classe. La présence du hasard dans de nombreux jeux permet de réduire la peur de faire des erreurs et de connaître l'échec, ce qui peut paralyser certains apprenants. De plus, le jeu encourage des qualités telles que la communication, le respect mutuel et la vie en communauté.

L'exploitation de l'aspect ludique du jeu permet de concilier cette dynamique de groupe avec des activités dotées d'objectifs clairs, définies et intégrées dans la séquence pédagogique, tout en restant réalisables. De plus, les activités ludiques dépassent les objectifs fonctionnels en favorisant la prise de parole et en permettant de surmonter les obstacles émotionnels tels que la crainte du jugement des autres en classe. Ces activités encouragent ainsi une décentration qui facilite l'expression orale et la participation des apprenants (Helme, Jourdan & Tortissier, 2014 : 65).

3.1.2. Un appui au développement des compétences communicatives

Lavignasse (2005 : 17) ajoute que le jeu offre une mise en pratique active de la langue, favorisant ainsi le développement des compétences communicatives des apprenants. En jouant, les apprenants sont encouragés à prendre la parole de manière régulière et équitable, ce qui augmente leur temps d'expression. De plus, le jeu offre un cadre structuré qui impose l'utilisation spécifique du lexique, des codes sociaux et des structures grammaticales. Cette caractéristique du jeu contribue à réduire les écarts de compétence entre les apprenants considérés comme « bons » et « mauvais » (Lavignasse, 2005 : 17). En effet, il permet aux apprenants de mettre en valeur leurs talents naturels, ce qui conduit à une augmentation de l'estime de soi et de l'estime des autres membres du groupe. Vauthier (2006) ajoute que le jeu permet à l'apprenant de devenir actif en lui faisant découvrir son rôle en tant que partenaire, sa responsabilité au sein de son équipe pour atteindre la victoire, tout en lui procurant du plaisir dans le partage et l'échange. Ainsi, le jeu joue un rôle essentiel dans la dynamique de la classe de langue en favorisant une participation active et en créant un environnement propice à l'épanouissement des apprenants.

3.1.3. Une véritable source de motivation

L'intérêt principal des activités ludiques réside dans leur capacité à susciter la motivation des apprenants, un aspect essentiel lorsqu'on aborde les théories de la cognition. Selon Helme, Jourdan & Tortissier (2014 : 65), ces activités constituent de véritables sources de motivation, permettant aux apprenants « d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives » (Cuq, 2003 : 160, cité par Helme, Jourdan & Tortissier, 2014 : 65). Au cours d'un jeu, l'apprenant est constamment acteur de son apprentissage, que cela soit de manière consciente ou non, en participant activement par la prise de parole et les échanges, ainsi qu'en écoutant attentivement et en

fournissant des retours. Ainsi, les activités ludiques offrent une mise en situation proche de la réalité, permettant aux apprenants d'être pleinement engagés dans leur apprentissage (Helme, Jourdan & Tortissier, 2014 : 66).

Silva (2016) souligne que cela permet l'émergence d'une certaine attitude envers la tâche qui est réalisée, qui est souvent caractérisée par un certain plaisir, un certain intérêt et parfois par un enthousiasme, ce qui permet d'accroître la motivation. De plus, le jeu incite l'enfant à repousser ses limites. Encouragé par ses partenaires, le joueur est amené à s'investir, se concentrer et réfléchir. Son engagement ne vise pas seulement à satisfaire l'adulte, qu'il s'agisse d'un parent ou d'un enseignant, mais surtout à remporter la victoire, contribuer au succès de son équipe, être reconnu par les autres et devenir un membre à part entière de la classe (Vauthier, 2006). Il s'agit alors bien d'une motivation intrinsèque, où l'apprenant joue pour le plaisir, et non d'une motivation extrinsèque, où l'apprenant chercherait uniquement à satisfaire un tiers. Le jeu suscite en effet une motivation interne, alimentée par le désir de s'engager activement, de se dépasser et d'éprouver du plaisir dans l'expérience ludique, plutôt que d'être motivé par des récompenses externes ou la satisfaction des attentes des autres.

3.1.4. Une réorganisation des rôles

L'intégration des jeux au sein de la classe a un impact significatif sur les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants. En tant que joueur, l'apprenant se trouve dans une position qui lui permet de faire des choix, ce qui lui confère une certaine maîtrise de l'expérience ludique, selon Messuwe (2018 : 7). Il peut ainsi décider, dans certains cas, de l'issue des événements ou du moins influencer son parcours jusqu'à la fin du jeu, ce qui favorise son autonomie en tant qu'apprenant.

En conséquence, la relation enseignant-apprenant évolue grâce au jeu, comme le souligne Messuwe (*ibid.*). L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir et de l'autorité dans la classe. Les jeux qui impliquent une diversification des rôles jouent un rôle important, car ils permettent à l'apprenant de développer une meilleure conscience de soi. Au sein de son groupe de jeu, l'apprenant prendra spontanément la parole pour répondre aux besoins du jeu, sans nécessairement solliciter l'aide de son professeur. Cette dynamique de jeu favorise ainsi une plus grande prise d'initiative et une participation active de la part de l'apprenant. Comme le mentionne Silva, « le professeur n'étant plus origine, centre et aboutissement des activités, l'initiative du jeu permet d'offrir des cadres tout à la

fois souples et fortement structurés pour l'expression [...]. Il peut permettre de multiplier aussi bien le temps de parole individuelle que personnalisée des apprenants que leur temps de réflexion et de travail en autonomie » (2008a : 27).

Markowski (2020 : 30) ajoute que l'enseignant devient un animateur en proposant différentes activités ludiques, encourageant ainsi les apprenants à développer leurs capacités de parole, de compréhension, d'imagination, de réflexion, de sensation et d'action. Selon Anzieu (1977 : 36, cité par Markowski, 2020 : 30), l'absence de hiérarchie est un facteur influant dans le processus de création. Par conséquent, il est clair que le rôle de l'enseignant ne se limite pas à une position hiérarchique supérieure dans la classe, mais plutôt à celui d'un animateur et d'un accompagnateur dans le processus d'apprentissage.

Cette réorganisation des rôles au sein de la classe met en évidence l'importance des jeux pour favoriser l'autonomie, l'initiative et la participation active des apprenants, tout en permettant à l'enseignant de créer un cadre propice à l'expression et au développement des capacités des apprenants.

3.2. Des considérations importantes lors de l'utilisation du jeu éducatif

Le jeu offre de nombreux avantages, mais il est également essentiel de considérer certaines limites, comme le met en évidence Silva (2016). Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, deux aspects méritent une importance particulière : le choix d'un jeu adapté au public cible et la nécessité de prendre des précautions afin d'éviter une utilisation excessive ou superficielle du jeu.

Dans son mémoire, Guinet (2021 : 46-47) mentionne le fait qu'un même jeu ne peut convenir à tous les publics. Lorsqu'il s'agit d'enseignement-apprentissage, un jeu qui fonctionne bien avec une classe peut ne pas fonctionner automatiquement avec une autre, en raison de différences dans la dynamique de groupe (entre les apprenants ou entre les apprenants et l'enseignant), ainsi que des préférences individuelles envers les jeux (les enfants du même âge n'apprécient pas nécessairement le même type de jeu). Il est donc essentiel de bien connaître ses apprenants avant de choisir un jeu approprié (*ibid.*).

Silva (2016) souligne également le risque de surestimer le potentiel du jeu, notamment pour les enseignants novices qui peuvent être tentés de l'utiliser de manière excessive, sans l'intégrer réellement dans une démarche pédagogique ou sans analyser les objectifs visés. Cela peut conduire à considérer le jeu comme une simple activité pour

occuper le temps libre. En outre, il est important de veiller à ne pas rendre le jeu superficiel en utilisant une approche de « dorage de pilule » (ou « d'enrobage de brocoli avec du chocolat » pour reprendre les termes de Bruckman), c'est-à-dire en cachant des contenus peu intéressants sous la forme d'un jeu. Il ne faut pas « tricher » en utilisant le jeu et ne pas penser que le simple fait que ce soit un jeu garantit son efficacité. Il est donc primordial de se poser les bonnes questions lors de la préparation de l'activité ludique et de veiller à bien maîtriser son utilisation pour obtenir de bons résultats. Cette question sera approfondie dans le prochain chapitre consacré à la conception.

Chapitre 5. La conception pédagogique et ludique

Bien que le jeu soit associé à la notion de divertissement, son utilisation en classe nécessite une préparation adéquate. Nous allons donc maintenant examiner la conception pédagogique et différentes approches en matière de conception ludopédagogique, ainsi que les étapes clés de l'élaboration d'un jeu afin de comprendre comment l'introduire efficacement en classe.

1. Définitions

1.1. La conception pédagogique

Selon Meyer & Sørensen (2007 : 559), le développement des jeux sérieux constitue un défi pour la théorie et la pratique de la conception pédagogique, car il s'agit d'une nouvelle forme d'apprentissage dans le domaine. Les auteurs expliquent qu'il existe deux approches principales de la conception pédagogique : une approche théorique qui englobe les théories sur l'enseignement, les objectifs, le contenu et les critères de sélection du matériel pédagogique, et une approche pratique qui concerne la planification et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Afin de prendre en compte ces deux approches, les auteurs adoptent une définition large de la conception pédagogique. Cette définition s'appuie sur les trois niveaux de Dale (1989, 2000, cité par Meyer & Sørensen, 2007 : 560) : le niveau de la pratique, le niveau de l'organisation et le niveau de la réflexion théorique.

Guinet (2021: 40-41) souligne l'importance, pour un enseignant agissant en tant que concepteur pédagogique, notamment dans le domaine des jeux, de prendre en compte divers éléments relevant de sa responsabilité. Il s'agit notamment des objectifs, du contenu et des aspects techniques liés à la planification et à l'organisation. Parallèlement, il est nécessaire de tenir compte des facteurs externes qui dépendent du public ciblé, en particulier en ce qui concerne le contenu. Ce dernier joue un rôle crucial, étant influencé par plusieurs paramètres. L'enseignant exerce un certain contrôle sur le contenu dans le processus de conception du jeu, mais il doit également faire face à des contraintes, telles que ses compétences techniques et parfois les ressources financières disponibles. En outre, il est primordial de ne pas négliger le public visé lors de la création d'un jeu éducatif, en l'adaptant en fonction de son âge, de son niveau et de ses compétences spécifiques (*ibid.*).

1.2. La ludification vs l'adaptation d'un jeu existant vs la conception de jeux

La ludification, l'adaptation d'un jeu existant et la conception de jeux sont trois approches distinctes qui partent d'une base commune fondée sur la conception pédagogique, mais qui adoptent une démarche différente.

La ludification, selon Wu (2017), est « l'utilisation d'éléments de jeu pour susciter des comportements similaires à ceux d'un joueur dans un contexte non ludique, de manière prévisible ». Elle implique l'intégration de mécanismes, de principes de conception, de psychologie du jeu, de parcours du joueur et même de narration, pour générer des comportements similaires à ceux observés lors d'une expérience ludique (*ibid.*). La ludification s'applique dans divers contextes non ludiques tels que l'éducation, le travail, la santé, la participation communautaire et la collaboration en entreprise. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la ludification consiste à intégrer des éléments ludiques dans des activités d'apprentissage pour améliorer l'engagement et la motivation des apprenants. Par exemple, on peut organiser un concours de conjugaison où les apprenants doivent piocher une carte personne et une carte verbe afin de conjuguer le plus grand nombre de combinaisons possible dans un temps limité.

L'adaptation d'un jeu consiste à prendre un jeu déjà existant et à le modifier pour répondre à des objectifs pédagogiques spécifiques. Cela peut impliquer la modification des règles, du matériel ou des objectifs du jeu afin de le rendre plus approprié pour l'apprentissage. L'objectif de l'adaptation est d'utiliser la structure et les mécanismes d'un jeu existant tout en le personnalisant pour répondre aux besoins éducatifs particuliers. En d'autres termes, c'est le processus inverse de la ludification, où un élément ludique est enrichi avec des éléments didactiques. Par exemple, le jeu du « Pictionary » peut être adapté pour pratiquer le vocabulaire et les compétences d'expression orale. Les apprenants doivent dessiner des mots ou des phrases au tableau, et leurs camarades doivent deviner ce qui est représenté en utilisant la langue cible. En somme, l'adaptation d'un jeu existant offre la possibilité d'utiliser des jeux déjà populaires et appréciés, tout en les ajustant pour qu'ils servent les objectifs pédagogiques spécifiques d'un contexte d'apprentissage donné.

Enfin, la conception de jeux consiste à créer une expérience ludique à partir de zéro en développant les règles, les mécanismes, le matériel et les objectifs du jeu spécifiquement conçus pour atteindre des objectifs pédagogiques. Il s'agit d'un processus créatif et personnalisé qui permet de concevoir des jeux sur mesure pour l'apprentissage. Par exemple, les apprenants peuvent participer à un escape game dans lequel ils doivent

résoudre des énigmes et des défis linguistiques pour trouver des indices et s'échapper d'une pièce. Les énigmes peuvent être basées sur la grammaire, le vocabulaire, la compréhension écrite ou orale.

Pour déterminer quelle approche convient le mieux à une situation d'enseignement, Guinet (2021 : 42) propose une série de questions, telles que : « Ai-je le temps et les ressources nécessaires pour créer un jeu ? » et « Ai-je les connaissances et compétences nécessaires en matière de conception de jeux ? ». En répondant à ces questions, l'enseignant sera en mesure de déterminer laquelle des trois options est la plus appropriée pour répondre aux besoins de ses apprenants.

2. Concevoir des jeux éducatifs pour la classe

Silva (2008b) explique qu'« inventer un jeu oblige à tout repenser, des objectifs aux supports, de la démarche aux règles... à commencer par le rôle de l'enseignant dans la classe ». Selon Vanthier (2009 : 58), pour concevoir efficacement des jeux éducatifs, il faut définir précisément des objectifs d'enseignement-apprentissage, varier les types de jeux proposés et utiliser des matrices polyvalentes. Nous allons voir les différentes étapes et recommandations afin de pouvoir mener à bien une conception de jeu pour la classe de langue étrangère.

2.1. Définir les objectifs d'enseignement-apprentissage

La conception d'un jeu ne se limite pas à sa fabrication, mais comprend également sa préparation et sa modification. Il est souvent nécessaire d'adapter une activité ludique en fonction des besoins et de prendre en compte plusieurs facteurs.

Selon Silva (2008b), la conception d'un projet ludique peut partir soit d'une idée inspirée par un matériel ou une règle préexistante, soit d'un besoin spécifique auquel on aimerait répondre de manière ludique. Dans ce processus, il est important de faire preuve d'imagination pour explorer différentes pistes d'exploitation pédagogique et de choisir celle qui semble la plus pertinente. Cependant, avant de se lancer dans la création d'un outil ludique, il est nécessaire de réfléchir à sa pertinence, car il peut exister des outils, ludiques ou non, qui peuvent répondre à un besoin spécifique (*ibid.*).

Pour Gangolli (2017 : 241-242), avant de mettre en place une activité ludique en classe, il est important que l'enseignant réfléchisse à la question fondamentale de « pour quoi joue-t-on ? ». En effet, pour concevoir un jeu adapté à une situation d'enseignement donnée, il est important de définir clairement les objectifs d'apprentissage à atteindre, tels

que les compétences communicatives et pragmatiques, les connaissances linguistiques (vocabulaire, grammaire ou phonétique) et les aspects socioculturels (Gangolli, 2017 : 241-242). Pour y parvenir, Silva (2008b) explique qu'il est essentiel de prendre en compte le public cible (âge, niveau, besoins, intérêts, etc.), ainsi que la situation d'utilisation concrète du jeu (espace physique, temps disponible, nombre de participants, etc.) et les conditions matérielles réelles (budget, techniques de réalisation disponibles, temps consacré à l'élaboration, etc.). Ces éléments permettront de choisir le support le plus approprié (corpus, matériel, degré de complexité) et de potentiellement ajuster les objectifs visés. Tout au long du processus de conception, il est important de vérifier que le produit final correspond bien aux objectifs de départ. Ainsi, pour réussir la conception du jeu pour la classe, il est donc primordial de répondre à des objectifs précis et de s'adapter à la situation d'enseignement (Silva, 2008b).

En outre, le jeu peut avoir pour but l'acquisition ou la réactivation de connaissances et de compétences. Gangolli (2017 : 242) souligne que le moment choisi pour introduire le jeu est également important et doit être planifié en fonction des objectifs pédagogiques visés. Ainsi, Silva (2016) explique que le jeu peut s'utiliser à n'importe quelle phase d'un cours, que ce soit pour la mise en route, la découverte, la systématisation ou le réinvestissement des savoirs, moyennant une adaptation des paramètres pour qu'ils soient pertinents. Selon elle, le même jeu peut convenir aux différentes étapes d'une séquence de cours en fonction de la dynamique de l'enseignement et des besoins spécifiques de chaque étape.

2.2. L'élaboration du jeu

L'élaboration d'une maquette est une étape centrale dans la conception d'un jeu pédagogique. Elle nécessite une attention particulière et doit être effectuée avec autant de temps que nécessaire pour assurer la validité et la productivité des résultats (Silva, 2008b).

Selon Silva (2008b), la première étape de la conception d'un jeu pour la classe consiste à élaborer une maquette de jeu qui servira de modèle ludique de base. Celle-ci doit préciser les règles, les objectifs du jeu, les mécanismes mis en œuvre (adresse, mémoire, observation, bluff, etc.), le corpus à utiliser, les modalités de gain et de perte, etc. Il est important de décrire en détail le déroulement du jeu afin d'anticiper les situations potentielles, comme qui commencera le jeu, qui distribuera les cartes, que se passera-t-il si le dé tombe deux fois sur le même chiffre, etc. La maquette du jeu doit être soigneusement élaborée, car elle constitue la base de la conception du jeu et a un impact direct sur la

qualité du produit final. Il est également essentiel de créer une maquette à faible coût en se concentrant sur les aspects pratiques du design. Cela peut inclure la sélection de cartes de couleurs différentes pour identifier les niveaux de difficulté, la vérification que le contenu des cases est lisible par tous les joueurs et le choix d'un papier suffisamment épais pour empêcher la transparence et ainsi éviter que les joueurs ne puissent deviner la main de leurs adversaires, etc. En parallèle, il convient de rédiger deux documents d'accompagnement : une notice destinée aux joueurs qui explique notamment le but du jeu et le déroulement à suivre, et une fiche pédagogique destinée aux enseignants qui signale entre autres le niveau de langue visé, l'apprentissage à atteindre, les activités langagières de communication et les compétences sollicitées, ainsi que la démarche à suivre avant, pendant et après le jeu. Silva (2008b) précise qu'il est important de ne pas confondre le but du jeu avec l'objectif pédagogique : le premier est exprimé en termes de jeu (« accumulé le plus grand nombre de points... être le premier à... se débarrasser de... »), tandis que le deuxième est exprimé en termes d'apprentissage.

Après avoir conçu la première maquette, Silva (2008b) suggère qu'il faut effectuer des tests courts en situation pédagogique réelle et discuter du jeu avec les joueurs-apprenants si possible. Les commentaires recueillis lors de ces tests et discussions permettront de préciser les modifications nécessaires pour une exploitation optimale du jeu. En général, plusieurs tests et ajustements sont nécessaires avant de confectionner une maquette plus robuste et durable. Elle recommande également de documenter le processus pour pouvoir reproduire le jeu ou ajuster ses caractéristiques ultérieurement.

2.2.1. Quelques conseils pour réussir sa conception ludopédagogique

Dans sa définition d'un bon jeu, Dobson (1989 : 107-108, cité par Chrapanová, 2014 : 29) identifie cinq caractéristiques clés qui sont nécessaires pour garantir une utilisation efficace des jeux en classe. Le jeu doit ainsi :

- requérir une courte ou aucune préparation pendant la séance, ses règles ne sont pas trop compliquées,
- être facile à jouer, tout en fournissant un défi intellectuel,
- être assez court pour occuper un espace convenable dans le programme,
- amuser les apprenants (dans la mesure que la discipline soit maintenue),
- ne pas nécessiter de corrections fastidieuses de réponses écrites.

Selon Silva (2009), pour éviter tout décalage entre le mode habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu, il est recommandé de procéder par étapes dans la découverte de l'outil ludique en choisissant avec soin les activités, de préférence assez courtes dans un premier temps, et en apportant une attention particulière à leur préparation, leur mise en œuvre et leur évaluation. Pour communiquer plus aisément son enthousiasme, Silva (2009) recommande à l'enseignant de combiner des jeux qu'il aime et connaît bien avec des jeux appréciés des apprenants, tout en y incluant des jeux nouveaux. Toutefois, Silva (2013) avertit que le caractère ludique d'une activité ne doit pas être présumé avant son utilisation, car c'est la réception du jeu par les apprenants qui peut lui donner son caractère ludique.

2.3. La création d'une matrice

Selon Gangolli (2017 : 242), proposer une variété de jeux en classe de langue est important pour motiver les enfants, stimuler leur curiosité et solliciter leur attention. Cependant, il est essentiel de ne pas trop privilégier la nouveauté pour permettre aux enfants de développer leurs compétences en langue étrangère. Pour ce faire, il est recommandé d'avoir une certaine stabilité dans les modalités et la mise en œuvre des jeux. Vanthier (2009 : 58) conseille de se méfier du « zapping pédagogique » et plutôt de donner aux enfants « l'occasion de construire des repères et d'exercer leurs compétences langagières à partir de formats d'action connus. ». Ainsi, si l'enseignant propose à chaque séance un nouveau jeu, il devra consacrer un temps considérable à l'explication du déroulement du jeu et laisser le temps aux enfants de se familiariser à la nouveauté, ce qui peut nuire au développement des compétences langagières. En revanche, si le même format de jeu est bien compris par les apprenants, il peut être adapté en fonction des objectifs visés ou des thématiques abordées, permettant ainsi de gagner du temps pour se concentrer sur les compétences langagières. Selon Silva (2008b), il est possible d'utiliser et de réutiliser le jeu créé à l'infini et de l'inventer de différentes manières. Bien que la plupart des jeux « nouveaux » soient fondés sur des principes communs issus d'une culture ludique partagée, la participation à un processus de conception ludo-pédagogique permet d'acquérir une connaissance approfondie du jeu et de se l'approprier pleinement. Ainsi, comme le mentionne Silva (2016), il ne s'agit pas seulement d'apprendre à jouer à un seul jeu spécifique, mais plutôt de comprendre le fonctionnement des jeux et de les utiliser comme une matrice ou un modèle pour créer de nouveaux jeux. L'objectif est de trouver des structures de jeux efficaces qui peuvent être adaptées et modifiées pour répondre à

différents objectifs pédagogiques. En d'autres termes, l'accent est mis sur la compréhension des principes de base qui sous-tendent les jeux plutôt que sur l'apprentissage d'un jeu particulier.

Enfin, il est possible d'envisager des jeux internationaux, tels que le bingo, que les enfants connaissent bien et dont les règles sont communes à plusieurs cultures. Il est donc important de trouver le juste équilibre entre la nouveauté et la stabilité pour un apprentissage optimal en classe de langue (Gangolli, 2017 : 242). Lavignasse (2005 : 21) propose quelques idées de jeux détournés issus des classiques du ludisme. Par exemple, le Jeu de l'Oie, un jeu de plateau avec un dé, où chaque case représente une action, un acte de parole ou un apport culturel, qui peut également servir à évaluer un groupe. Le Memory, quant à lui, peut être utilisé pour travailler le vocabulaire avec des enfants, en se défaussant des cartes lorsque deux sont associées. Le téléphone arabe peut être utilisé pour tout objectif pédagogique et à tous les niveaux. Enfin, les dominos peuvent être utilisés pour créer des jeux avec des images et des articles, tels que les partitifs, où l'on associe une image de nourriture avec un partitif (de la viande, de l'eau, etc.).

2.3.1. La question du matériel

Lavignasse (2005 : 19-20) indique que la création d'un corpus de jeux peut inclure une variété infinie d'accessoires, tels que les cartes à jouer, les cartes-images, les plateaux, les bingos, les dés et les balles. Toutefois, cela peut parfois être un obstacle à l'intégration du jeu en classe, car les enseignants peuvent manquer de temps ou de ressources financières pour en créer un. Ainsi, il est conseillé de vérifier les ressources déjà présentes dans l'établissement. Il donne divers exemples comme l'utilisation d'une photocopieuse (noir et blanc ou couleur), du papier coloré et épais (pour les cartes), des corpus d'images et de dessins pour les cartes-images, ainsi que des dés. Il est donc important de se renseigner sur le budget matériel. En disposant de ces ressources, il est ainsi facile de créer des jeux adaptés. Toutefois, il est également possible de jouer sans matériel (Lavignasse, 2005 ; Silva, 2016). En outre, bien qu'il y ait des applications qui permettent de lancer des dés virtuels, Silva (2016) recommande de préférer les dés physiques afin d'ajouter un côté rituel dans le jeu qui est tout autant important. Selon elle, les accessoires permettent de mettre en scène, et de créer un certain climat qui favorise l'implication amusée et sérieuse. Elle admet néanmoins que cela coûte de l'argent, et que cela demande plus de soin.

3. L'introduction du jeu en classe

Il est essentiel de garder à l'esprit que la conception du jeu ne représente qu'une partie du processus global. Ainsi, il est tout aussi important de considérer la présentation du jeu aux apprenants, de s'assurer de son bon déroulement avant de pouvoir évaluer le jeu sur son efficacité en matière d'implication des apprenants.

3.1. Présenter le jeu

Tout d'abord, il est primordial de créer une ambiance ludique en classe afin de susciter l'engagement des apprenants dès le début du jeu (Chrapanová, 2014 : 27). Par exemple, utiliser des supports attrayants ou instaurer un sentiment de mystère peut éveiller la curiosité des apprenants et stimuler leur motivation à jouer (*ibid.*). Lavignasse (2005 : 20-21) propose de demander aux participants de choisir un nom d'équipe en français après avoir discuté ensemble. Les apprenants débutants peuvent donner des noms inspirés de la nourriture (les Chocolats, etc.) ou des couleurs (les Bleus, etc.), tandis que les apprenants intermédiaires peuvent créer des combinaisons plus élaborées, telles que « Les Chemises rouges » ou « Les Belles Demoiselles » (*ibid.*). Cela permet de se préparer de façon amusante avant de commencer le jeu.

La présentation du jeu consiste à expliquer « pourquoi » et « comment » on va jouer (Chrapanová, 2014 : 27). La notion de « comment » équivaut à l'explication des règles du jeu. Selon Chrapanová, (*ibid.*), l'enseignant peut présenter les règles oralement ou les écrire, qu'elles soient lues en classe ensemble ou en petits groupes. Si les apprenants sont déjà familiarisés avec les règles écrites ou si le jeu est complexe, ils peuvent les lire individuellement avant de les discuter en groupe. Dans certains cas, une brève démonstration peut être plus utile qu'une explication longue. En effet, selon Silva (2016), il est important d'éviter la tentation d'expliquer toute la consigne d'un seul coup, surtout si elle est longue. Il est préférable de procéder étape par étape, en fournissant des démonstrations, en faisant des parties à blanc si nécessaire, et en donnant des exemples pour s'assurer que les apprenants ont bien compris. Ainsi, il ne suffit pas de demander simplement « avez-vous compris ? », il est préférable de demander aux apprenants de donner des exemples ou de réaliser ce que la consigne demande. Bien que cela puisse prendre du temps lors de la passation de la consigne, cela permet de gagner beaucoup de temps lors de la réalisation de l'activité.

Lavignasse (2005 : 19) suggère qu'il est important de ne pas transposer un jeu populaire dans le pays de l'enseignant sans préparer une explication claire et compréhensible. Il donne l'exemple du « jeu des 7 familles », qui est un jeu connu en France mais peut être inconnu dans d'autres pays. Bien que les sites de FLE mutualisés proposent souvent des versions prêtes à imprimer de ce jeu pour travailler des points de grammaire ou de vocabulaire, il est important de ne pas le présenter tel quel aux apprenants sans explication préalable, car la règle peut être complexe et source de confusion. Ainsi, il peut être nécessaire de jouer plusieurs parties sans enjeu avant que les apprenants puissent jouer avec fluidité (*ibid*). Toutefois, Lavignasse (2005 : 20) préconise de ne pas être trop directif envers les participants une fois que le jeu est compris et lancé, et d'accorder une certaine liberté aux apprenants. En effet, il estime qu'il est important de faire confiance à leur libre arbitre.

Silva (2016) explique également que lorsqu'une consigne de jeu a été bien comprise, elle peut être réutilisée à d'autres occasions avec d'autres contenus en annonçant le type de jeu, de sorte que les apprenants savent déjà comment ils vont devoir travailler. Chrapanová (2014 : 27) ajoute que lors de l'explication des règles, il est important de s'entendre sur les récompenses et les conséquences éventuelles, ainsi que sur les conditions de fin du jeu, telles que la limite de temps.

Quant à la notion de « pourquoi », Chrapanová (2014 : 28) explique qu'elle renvoie à la justification du choix de l'activité proposée et à son objectif pédagogique. Avant de commencer le jeu, il est important que l'apprenant comprenne le but du jeu, ainsi que les compétences et connaissances qu'il va devoir mobiliser, réviser ou acquérir. Même si l'ambiance doit être ludique, il ne faut pas perdre de vue que l'objectif premier est l'apprentissage.

3.2. Le déroulement du jeu

Le rôle de l'enseignant peut varier : soit il participe activement en tant que joueur, soit il anime l'activité en surveillant le bon déroulement du jeu (Chrapanová, 2014 : 28). Selon Silva (2008a : 39), il doit rester attentif à plusieurs éléments tels que le matériel utilisé, la dynamique du groupe, la gestion du temps et le respect des règles. En observant le jeu, l'enseignant peut identifier les points à retravailler avec le groupe ou avec un apprenant en particulier, ainsi que les modifications nécessaires pour améliorer l'activité.

En ce qui concerne les erreurs des apprenants, Charapanová (2014 : 28) suggère que l'enseignant peut les noter pour en discuter avec eux à la fin du jeu. Toutefois, il ne doit intervenir que si l'erreur gêne la compréhension nécessaire pour la suite du jeu ou si sa correction est incluse dans l'activité. Gangolli (2017 : 244) précise que l'enseignant peut apporter de l'aide au besoin pendant la mise en œuvre du jeu, cependant, afin de préserver la dimension ludique du jeu, il devrait éviter d'intervenir trop souvent. En somme, pendant le jeu, l'enseignant devra s'effacer dans la mesure du possible, pour que le jeu ne se transforme pas en leçon (*ibid.*). Pour Charapanová (2014 : 28), l'enseignant « réclame la communication en langue étrangère, rappelle le vocabulaire si c'est nécessaire ». Elle ajoute qu'il est cependant impossible d'abolir complètement l'utilisation de la langue maternelle.

En effet, lorsque les apprenants discutent du jeu dans leur langue maternelle, cela montre leur immersion dans l'activité et leur besoin de s'exprimer. Toutefois, Charapanová (*ibid.*) suggère qu'il est possible de limiter ce recours en fournissant du vocabulaire spécifique en français. D'après Gangolli (2017 : 244), il est même indispensable que les enfants soient équipés des outils langagiers nécessaires avant de jouer. En effet, sans une préparation suffisante, les enfants, pris dans l'enthousiasme du jeu, pourraient être tentés d'utiliser leur langue maternelle, réduisant ainsi son efficacité (*ibid.*). L'auteure rejoint donc le positionnement de Charapanová (2014 : 28) en affirmant qu'il est nécessaire de prévoir des activités préalables qui permettent de faire émerger les outils langagiers (structures et lexique) dont ils auront besoin pour jouer. Toutefois, selon Weiss (2002 : 11), il n'y a pas de solution miracle pour amener les apprenants à utiliser la langue étrangère, mais il suggère de passer un accord avec eux pour qu'ils s'engagent à utiliser le français pendant le jeu. Si cet accord figure dans le contrat d'apprentissage, l'enseignant n'a plus qu'à le rappeler avant le début de l'activité.

Enfin, Haeffele & Weiss (2003, cités par Gangolli, 2017 : 244), suggèrent plusieurs recommandations pour l'utilisation de jeux en classe de langue étrangère. Ces recommandations incluent l'implication des enfants dans la fabrication matérielle de jeux, l'encouragement à inventer de nouvelles variantes de jeu, le respect de l'esprit ludique, l'évitement de la sanction des erreurs, la possibilité pour les enfants de jouer seuls à certains moments et l'utilisation de jeux commerciaux.

3.3. La conclusion du jeu

Il est important de ne pas concevoir un jeu éducatif comme une activité isolée, mais plutôt de le penser dans le cadre d'un schéma éducatif plus large (Hays, 2005 : 41). Ainsi, afin de compléter le processus de conception pédagogique, il est essentiel que l'enseignant analyse l'expérience du jeu après sa mise en place pour y apporter les ajustements nécessaires.

Une fois que la condition de fin de partie est remplie, telle que l'atteinte du nombre de points limite, l'épuisement de toutes les cartes ou la fin du temps imparti (Chrapanová, 2014 : 29), il est nécessaire de déterminer les gagnants en premier lieu. Par la suite, les résultats peuvent être commentés et des récompenses ou des gages peuvent éventuellement être distribués.

Une conclusion pédagogique doit ensuite être faite pour permettre aux apprenants d'exprimer leurs impressions et de consolider le transfert des acquis obtenus grâce au jeu (Chrapanová, 2014 : 29). Dans le cas contraire, les raisons de l'échec doivent être analysées (Silva, 2008a : 39). Il est ainsi possible d'évaluer si les objectifs pédagogiques ont été atteints. Gangolli (2017 : 244) suggère qu'il peut être bénéfique de planifier une séance de rétroaction/réflexion à la fin du jeu, sous forme d'une discussion informelle, au cours de laquelle les enfants seront invités à réfléchir sur leur expérience de jeu, à commenter les stratégies qu'ils ont utilisées, les outils langagiers employés, à proposer des modifications pour améliorer le jeu, etc. Elle précise qu'étant donné que cette interaction a souvent lieu de manière informelle après la classe et en utilisant la langue maternelle, il serait judicieux de la prévoir parmi les activités de classe. Lavignasse (2005 : 21) conseille également à l'enseignant d'examiner rapidement le déroulement de l'activité s'il a remarqué des imperfections, afin d'apporter les ajustements nécessaires pour améliorer l'impact de l'activité lors de sa prochaine mise en place. Pour analyser l'expérience du jeu, l'enseignant peut se poser des questions telles que : le jeu s'est-il déroulé comme prévu ? Si non, pourquoi ? La difficulté du jeu était-elle adaptée au niveau des apprenants ? Bien qu'il ne soit pas possible d'établir une liste de questions universelles, ces suggestions peuvent aider à stimuler la réflexion de l'enseignant (Guinet, 2021 : 45).

Enfin, il est important de ranger soigneusement le jeu pour éviter de mélanger les cartes ou de perdre des éléments. Le tirage au sort peut être utilisé pour désigner ceux qui seront en charge de cette tâche ou celle-ci peut être attribuée comme gage (Chrapanová, 2014 : 29).

En somme, l'utilisation judicieuse du jeu en tant qu'outil pédagogique est un processus qui suit un ordre et des règles spécifiques. Pour ce faire, l'enseignant doit être conscient des raisons, des destinataires et des objectifs de l'utilisation du jeu. Il doit commencer par réfléchir au choix du jeu, l'adapter et le modifier en fonction de ses conditions et de ses objectifs. Une fois le jeu préparé, l'enseignant doit créer une atmosphère propice à une attitude ludique chez les apprenants et comprendre l'importance de présenter et d'expliquer l'activité. Pendant le jeu, il doit animer, aider, arbitrer et observer. À la fin du jeu, il doit consacrer du temps et de l'importance à l'évaluation. Enfin, il doit réfléchir à l'ensemble de l'activité, en tirer des leçons et apporter des modifications pour qu'elle soit encore plus efficace la prochaine fois.

Partie 3
-
Projet d'ingénierie

Chapitre 6. La démarche méthodologique

Dans ce chapitre, je vais présenter ma méthodologie et ma démarche de conception pour la planification et l'organisation des activités ludiques. Cette démarche comprend plusieurs étapes clés, notamment la définition de la situation d'enseignement, la clarification des objectifs communicatifs, la sélection et création d'activités ludiques appropriées, l'élaboration d'un répertoire de jeux adapté, et enfin, l'explication du déroulement d'une séance type.

1. Méthodologie

Le dispositif a été élaboré à partir d'une recherche documentaire et mis en œuvre selon une approche de recherche-action. L'amélioration continue a été soutenue par une collecte de données basée sur l'observation participante. L'évaluation du dispositif a été effectuée au moyen de questionnaires de fin d'année.

1.1. Conception du dispositif : recherche documentaire

Dans le cadre de mon processus d'ingénierie, j'ai réalisé des recherches pour trouver des informations sur les méthodes d'enseignement du FLE pour les enfants, les outils pédagogiques adaptés à cet âge, ainsi que les stratégies d'enseignement qui intègrent une dimension ludique. Cette recherche d'information se scinde en deux : une partie théorique composée d'ouvrages, d'articles et de mémoires ; une partie pratique comportant des sites internet dédiés aux jeux en classe de langue, des podcasts et des chaînes YouTube. Ce double ancrage m'a permis de stimuler mon inspiration didactique et d'encourager mon intérêt pour l'utilisation d'activités ludiques en classe. En somme, les activités que j'ai créées et analysées ont été soutenues par ces recherches théoriques, ce qui a ainsi constitué une étape importante pour la conception de mon dispositif.

1.2. Mise en œuvre du dispositif : recherche-action

Dans le cadre de mon projet, j'ai adopté une méthodologie de recherche-action. À mon arrivée, aucun dispositif spécifique n'était en place pour ce public et j'ai donc dû observer et adapter mes activités en conséquence. Cette approche m'a permis d'analyser les activités conçues et mises en place, de les modifier et de les adapter en temps réel en fonction des observations effectuées. Ainsi, en associant action et réflexion, j'ai pu améliorer certaines pratiques. Par exemple, j'ai remarqué que l'introduction d'un trop grand nombre de contenus lexicaux suscitait des réactions négatives de la part des enfants. J'ai

donc ajusté le nombre de mots à neuf, ce qui s'est avéré plus adapté lors des séances suivantes. Mes choix didactiques ont donc directement découlé de mon travail de recueil de données, me permettant d'apporter une stratégie de remédiation contextualisée et adaptée aux besoins spécifiques de ce public.

1.3. Amélioration continue : observation participante

Mes données ont été principalement recueillies par le biais de la méthode directe-participante, qui repose sur l'observation des cours et des activités menées. Après avoir mis en place et animé des activités auprès de deux groupes d'enfants, je prenais soin de prendre des notes sur ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas, afin de réfléchir à d'éventuelles adaptations en fonction de l'observation de la réception. J'ai ensuite tenu compte de ces adaptations pour améliorer les activités lors des séances suivantes. Ces notes constituent principalement la base de données et les observations pour la partie d'analyse du présent travail.

1.4. Évaluation du dispositif : questionnaire de fin d'année

Dans un souci constant d'amélioration, il a été prévu d'évaluer le dispositif en place en recueillant les opinions des principaux intéressés, à savoir les enfants, mais aussi les parents. Ainsi, un questionnaire a été élaboré à destination des enfants (voir Annexe 1) afin de connaître leur ressenti sur les activités ludiques proposées, ainsi que sur leur apprentissage de la langue française. De même, un questionnaire a été remis aux parents (voir Annexe 2) pour savoir si leurs enfants évoquent leurs cours de français à la maison et comment ils les définissent. Cette évaluation a permis de mesurer l'efficacité du dispositif et d'identifier les axes d'amélioration pour les années à venir.

Par ailleurs, un jeu de l'oie (voir Annexe 3) avait initialement été prévu lors de la dernière séance dans le but de récapituler ce que les apprenants ont appris tout au long de l'année scolaire. Cependant, il n'a malheureusement pas pu être utilisé car j'ai été prévenue au dernier moment que les enfants ne participeraient pas au dernier cours.

2. Tour d'horizon de la situation d'enseignement

Comme le préconise Silva (2008b), il est important de prendre en compte le public, la situation concrète du jeu et le matériel disponible en amont. Dans notre cas, les moyens étaient limités mais j'avais accès au matériel de base nécessaire pour concevoir des activités qui nécessitent peu de matériel.

Notre public se composait d'apprenants débutants âgés de sept à 11 ans. La classe Montessori était composée de cinq apprenants âgés de sept à dix ans, tandis que la seconde classe était constituée de quatre apprenantes âgées de huit à 11 ans. Chaque classe bénéficiait d'une heure d'enseignement par semaine.

Dans le cadre de mon projet d'ingénierie, il n'existait initialement aucune ressource pédagogique spécifique destinée aux enfants à l'école. Cela signifiait que je devais partir de zéro et créer mon propre matériel ludopédagogique. Malgré ces contraintes, j'ai conçu des activités en utilisant le matériel de base disponible, en veillant à leur adaptabilité et à leur pertinence pour les apprenants, comme le conseille Lavignasse (2005 : 19-20). De plus, le directeur de l'école m'a accordé une totale liberté pour mener à bien ce projet, sans contraintes particulières, ce qui m'a permis de développer des activités en accord avec mes objectifs pédagogiques.

Ainsi, une fois la situation d'enseignement définie, il s'agit ensuite de définir clairement les objectifs d'apprentissage à atteindre (Silva, 2008b ; Gangolli, 2017 : 241-242).

3. Planification et organisation des activités ludiques

3.1. Définition des objectifs et des activités

Afin de garantir l'efficacité des activités ludopédagogiques, j'ai suivi une démarche méthodique en définissant des objectifs communicatifs spécifiques pour chaque séance et en clarifiant les attentes vis-à-vis des jeux, comme le souligne Silva (2016). Pour cela, il était essentiel de répondre à la question fondamentale « pourquoi joue-t-on ? » (Gangolli, 2017 : 241) afin de déterminer clairement les objectifs d'apprentissage à atteindre. Ces objectifs ont été axés sur des aspects linguistiques tels que le vocabulaire et la grammaire, ainsi que sur des aspects pragmatiques tels que les compétences communicatives et les interactions sociales. Ils étaient également liés à des thématiques spécifiques, telles que les animaux, la nourriture, la météo, etc. Pour déterminer ces objectifs, j'ai consulté les manuels FLE « Cap sur... 1 » de Maisons des langues et « Bonne nouvelle ! A1.1 » de Didier FLE, spécialement conçus pour les enfants de sept à 11 ans. En étudiant les contenus de ces manuels, j'ai identifié les points pertinents à travailler dans mes activités, ce qui m'a permis d'établir des objectifs communicatifs adaptés au niveau des enfants (voir Annexe 5).

Pour la sélection des activités, plusieurs critères ont été pris en compte. J'ai veillé à ce qu'elles intègrent des éléments lexicaux et des structures grammaticales simples, en accord avec les objectifs linguistiques et pragmatiques définis. J'ai également mis l'accent sur les activités langagières afin de stimuler l'expression orale des apprenants et de favoriser le développement de leurs compétences communicatives. De plus, j'ai choisi des activités qui suscitent l'intérêt des apprenants en étant en lien avec leurs centres d'intérêt et en stimulant leur motivation intrinsèque. Enfin, la conception des activités a tenu compte de la disponibilité limitée du matériel, en privilégiant celles qui nécessitaient peu de ressources supplémentaires.

Dans le même esprit, j'ai conçu personnellement le matériel en utilisant des illustrations colorées et des graphismes ludiques pour créer un environnement ludique et attrayant. L'objectif était de susciter l'intérêt et l'engagement actif des apprenants en utilisant des ressources visuellement attrayantes (Chrapanová, 2014 : 27), créées grâce à l'outil de conception graphique Canva. La personnalisation des jeux m'a permis de les adapter aux besoins spécifiques des jeunes apprenants, en rendant les contenus pertinents et motivants. La diversité des activités et des supports proposés a été pensée pour éviter la monotonie souvent associée à l'apprentissage en milieu scolaire, maintenant ainsi l'engagement des enfants. L'objectif principal était de créer un environnement visuellement attrayant qui suscite la curiosité, la motivation et l'engagement des enfants dans leur apprentissage. Dans cette optique, j'ai également pu trouver des ressources de qualité sur des sites internet spécialisés dans l'apprentissage pour les enfants francophones, enrichissant ainsi mon matériel pédagogique avec des ressources au design soigné, tel que le gabarit que j'ai utilisé en classe pour l'apprentissage de l'heure¹⁵.

En résumé, le choix des activités ludiques a été guidé par la simplicité des éléments linguistiques, leur pertinence par rapport aux objectifs définis, la focalisation sur les activités langagières, l'intérêt des apprenants et la disponibilité du matériel. Cette approche visait à créer un environnement d'apprentissage dynamique, stimulant et motivant pour les apprenants, malgré les contraintes liées aux ressources pédagogiques disponibles.

¹⁵ L'apprentissage de l'heure aux enfants : <https://www.c-monetiquette.fr/blog/atelier-apprentissage-heure-enfant/>

3.2. Élaboration du répertoire des jeux

Le répertoire de jeux a été élaboré en tenant compte des compétences linguistiques et pragmatiques travaillées lors de chaque séance. En analysant les résultats observés, j'ai sélectionné des jeux adaptés à ces compétences. Cette étape s'inscrit dans la recommandation de Gangolli (2017 : 242) de proposer une variété de jeux pour maintenir la motivation des enfants et diversifier les activités et les supports. Cependant, j'ai également suivi les conseils de Vanthier (2009 : 58), qui met en évidence la nécessité de créer des repères et d'éviter de toujours introduire de nouveaux jeux. Pour ce faire, j'ai adopté l'approche de Silva (2016), en assimilant le fonctionnement des jeux pour les utiliser comme une matrice adaptable aux objectifs pédagogiques. Ainsi, l'utilisation du répertoire de jeux permet de réutiliser les consignes une fois qu'elles sont comprises, en les associant à différents contenus, offrant ainsi une utilisation polyvalente des jeux lors des séances. Cette approche permet non seulement de gagner du temps en classe, mais aussi dans la préparation en amont.

C'est dans cette optique que j'ai créé un répertoire d'activités ludiques complet, comprenant une quinzaine d'activités qui offrent une variété de modalités de travail, de matériel et de supports nécessaires (voir Annexe 8 et Annexe 9). Il a pour but de faciliter la diversité des activités ludiques, d'assurer une gestion efficace, tout en permettant une économie de temps lors des préparations pédagogiques. Pour sa conception, je me suis inspiré de la typologie de Chrapanova (2014 : 37), en structurant les activités selon différents objectifs d'apprentissage. J'ai également pris soin d'inclure les règles pour chaque jeu, même ceux qui peuvent sembler familiers aux enfants, afin d'assurer une compréhension claire et une pratique cohérente des jeux (Lavignasse, 2005 : 19). J'ai également inclus des informations telles que la durée estimée du jeu et les modalités de travail appropriées. Des ressources complémentaires, telles que des feuilles de coloriage ou des dés, ainsi que des documents-soutiens supplémentaires, ont également été ajoutées.

En conclusion, en suivant les recommandations de Vanthier (2009 : 58) en matière de détermination d'objectifs d'enseignement-apprentissage précis et en proposant une diversité de jeux utilisant des matrices polyvalentes, j'ai pu concevoir un répertoire de jeux adapté aux jeunes apprenants. Nous allons à présent expliquer le déroulement d'une séance-type, afin de fournir un aperçu concret de la mise en pratique des activités ludiques.

3.3. Organisation d'une séance

Dans ma démarche pédagogique, j'ai intégré les recommandations de Gangolli (2017 : 242), qui suggère de planifier le moment du jeu en fonction des objectifs d'apprentissage. J'ai également tenu compte des observations de Silva (2016) selon lesquelles le jeu peut être incorporé à n'importe quelle phase de l'enseignement en adaptant ses paramètres. De plus, en suivant les conseils de Messuwe (2018), j'ai utilisé des jeux à chaque séance pour créer un rituel qui favorise la motivation des apprenants en instaurant une compétition sur le long terme. En m'appuyant sur ces idées, j'ai adopté une approche systématique qui m'a permis d'utiliser le potentiel du jeu à différentes étapes clés de chaque séance, tout en adaptant les activités selon les besoins spécifiques.

La séance était ainsi organisée en cinq étapes pour maintenir l'engagement des enfants et préserver leur motivation (voir Annexe 5). Le rituel de début de séance comprenait les salutations, écrire la date au tableau et dire la météo, créant une ambiance propice à l'attention. Ensuite, la phase de rebrassage était l'occasion de réactiver les connaissances antérieures à travers divers jeux ludiques tels que le loto, le memory (voir Annexe 6), le jeu de dominos (voir Annexe 7), le jeu des sept familles et le pictionary. La phase d'acquisition s'appuyait sur le jeu du memory associé à la leçon en trois temps de la pédagogie Montessori pour renforcer la mémorisation, ainsi que la répétition collective et individuelle. La consolidation, quant à elle, proposait des activités ludiques ciblées adaptées au thème ou au point linguistique abordé. Elle incluait le même panel d'activités ludiques que dans l'étape de rebrassage, mais adaptées au nouveau thème ou au point linguistique abordé. Je veillais à ce que le jeu de consolidation diffère du jeu de rebrassage afin d'éviter l'effet répétitif. Enfin, la séance se clôturait avec une activité détente telle que l'écoute de chansons, des coloriages, le jeu du pendu ou la fabrication de jeux en papier, en lien avec le thème étudié.

Cette organisation en cinq étapes a permis de maintenir l'attention des enfants tout au long de la séance et d'éviter la monotonie. Elle s'aligne avec les recommandations de Pinter (2011, cité par Gangolli, 2017 : 89-90) qui souligne l'importance de diversifier les tâches proposées aux enfants de cette tranche d'âge.

En conclusion, j'ai utilisé plusieurs jeux existants que j'ai adaptés à la classe de FLE pour chaque séance, en fonction des objectifs communicatifs visés. Dans le prochain chapitre, je vais présenter trois de ces jeux qui ont été sélectionnés pour leur pertinence, en expliquant les raisons de leur choix et leur adéquation aux objectifs d'apprentissage.

Chapitre 7. Présentation de quelques jeux et outils élaborés

Afin de développer mes outils pédagogiques, j'ai opté pour une approche inspirée par des jeux existants que j'ai adaptés selon les besoins de mes classes, en suivant les recommandations de Silva (2008b). L'avantage de cette approche est que les apprenants peuvent déjà être familiers avec les règles des jeux utilisés, ce qui réduit le temps nécessaire pour les expliquer. De plus, cela garantit que les activités pédagogiques sont véritablement perçues comme des jeux et non comme de simples exercices déguisés. Dans cette section, je vais présenter les jeux principaux que j'ai utilisés en classe, en expliquant les raisons de mes choix et comment ils contribuent à la fois à l'aspect ludique et à l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

1. Le jeu du memory associé à la leçon en trois temps

1.1. Modalités

Durant l'étape d'acquisition de chaque séance, j'ai choisi d'adopter la méthode de la leçon en trois temps de la pédagogie Montessori, offrant une approche progressive et interactive pour l'apprentissage du vocabulaire. Cette méthode s'est avérée particulièrement adaptée à une activité ludopédagogique centrée sur le vocabulaire, permettant aux apprenants d'explorer et d'assimiler les mots de manière visuelle et sensorielle.

Pour cette activité, j'ai spécifiquement choisi le jeu de memory en raison de ses multiples avantages. Le jeu de memory est un jeu populaire et familier pour les enfants, suscitant ainsi leur enthousiasme et leur motivation. Son format, où les apprenants doivent retourner les cartes et trouver les paires correspondantes, favorise la concentration, la mémoire visuelle et les capacités d'association.

La première étape consistait à permettre aux apprenants de manipuler les cartes du jeu de memory. Je distribuais les cartes mélangées et les apprenants devaient les retourner une par une pour trouver les paires de mots et d'images correspondantes. Pour faciliter l'association entre les mots et les images, j'ai utilisé un système de points colorés. Par exemple, le point jaune se trouvait à la fois sur le dessin de la banane et sur le mot « une banane » (voir Annexe 6). Cette approche a encouragé l'autonomie des apprenants, leur permettant de vérifier eux-mêmes si leurs associations étaient correctes en identifiant les paires correspondantes grâce aux points colorés.

Dans la deuxième étape, je procédais à une présentation visuelle et orale des nouveaux mots. Je montrais les images correspondantes et prononçais clairement leur nom, permettant aux apprenants d'entendre et d'associer les mots aux images. Ils répétaient ensuite les mots après moi, favorisant ainsi leur prononciation et leur mémorisation.

Enfin, dans la troisième étape, j'encourageais les apprenants à utiliser les mots de manière autonome. Je leur demandais de nommer les images du jeu de memory en leur posant des questions telles que « Qu'est-ce que c'est ? ». Cela leur offrait une opportunité pratique d'utiliser le vocabulaire nouvellement appris. Ensuite, je pouvais les guider avec des questions plus spécifiques pour les aider à utiliser les mots dans un contexte donné. Par exemple, lors d'une séance portant sur les fruits (voir Annexe 5), j'ai pu réutiliser le vocabulaire en utilisant des expressions telles que « J'aime » et « Je n'aime pas », ce qui a permis aux apprenants de développer leurs compétences communicatives et d'exprimer leurs préférences.

Ce jeu pouvait également être utilisé durant l'étape de rebrassage. Par exemple, lors d'une séance axée sur les couleurs, j'ai constaté que les apprenants n'avaient pas encore complètement assimilé ce vocabulaire. J'ai alors organisé un jeu improvisé en trois étapes, inspiré de la leçon en trois temps. Dans la première étape, les apprenants devaient me montrer quelque chose de couleur spécifique dans la classe. Par exemple, je leur demandais de me montrer quelque chose de couleur noire. Dans la deuxième étape, les apprenants, à leur tour, demandaient à leurs camarades de montrer quelque chose d'une certaine couleur dans la classe. Enfin, dans la troisième étape, je pointais un objet du doigt et demandais : « C'est quelle couleur ? ». Les apprenants répondaient ensemble en donnant le nom de la couleur. Cette activité a permis de revisiter progressivement les couleurs, en passant du plus simple au plus complexe, suivant ainsi la méthode de la leçon en trois temps de la pédagogie Montessori.

1.2. Objectifs pédagogiques

L'utilisation du jeu de memory associé à la méthode de la leçon en trois temps présente plusieurs objectifs pédagogiques. Tout d'abord, il vise à faciliter l'acquisition et le renforcement du vocabulaire en favorisant l'association visuelle entre les mots et les images correspondantes. Ensuite, il permet aux apprenants de pratiquer et d'utiliser les mots de manière autonome, en les incitant à nommer les images du jeu et à répondre à des questions contextuelles. Parallèlement, le jeu de memory contribue à améliorer la concentration et la mémoire visuelle des apprenants, grâce à son format qui demande de

retourner les cartes et de trouver les paires correspondantes. Enfin, il encourage l'engagement actif des apprenants dans leur apprentissage, en les invitant à manipuler les cartes, à trouver les paires et à participer activement à l'activité. Ces objectifs combinés visent à renforcer la compréhension, la mémorisation et l'utilisation efficace du vocabulaire tout en créant une expérience d'apprentissage ludique et interactive.

1.3. Bilan et analyse

Dans l'ensemble, les apprenants ont fait preuve d'un réel enthousiasme et d'une implication active car le jeu de memory associé à la méthode de la leçon en trois temps a favorisé leur autonomie et leur engagement dans l'apprentissage. Ils ont pu explorer le vocabulaire de manière ludique et interactive, ce qui a renforcé leur compréhension et leur mémorisation des mots. De plus, les apprenants étaient attentifs à la bonne assimilation des mots, conscients de l'importance de maîtriser le vocabulaire pour réussir les jeux de consolidation ou de rebrassage qui suivaient. Le jeu a donc stimulé leur motivation et leur désir de progresser dans l'apprentissage du français.

2. Les jeux de « mots à deviner »

Les jeux de « mots à deviner » sont une autre catégorie de jeux utilisés dans le cadre de mon approche ludopédagogique. Ils font appel à la créativité des apprenants pour retrouver un mot spécifique à leur équipe. Ces jeux offrent une expérience interactive qui permet aux apprenants de renforcer leur vocabulaire de manière ludique.

2.1. Modalités

J'ai utilisé deux jeux de « mots à deviner » pour renforcer l'assimilation du vocabulaire. Leur avantage commun réside dans leur flexibilité thématique, ce qui les rend adaptés à différents sujets d'apprentissage tels que les animaux, les couleurs, les aliments, etc. Ces jeux ont été intégrés soit lors de la phase de rebrassage, pour réviser le lexique préalablement acquis, soit lors de la phase de consolidation, pour utiliser les nouveaux mots.

2.1.1. Pictionary

Le Pictionary consiste à faire deviner des mots ou des expressions à son équipe en les dessinant dans un temps limité. Ce jeu est très adaptable car il ne nécessite pas beaucoup de matériel. En classe, nous avons utilisé un tableau pour dessiner, et les mots ont été choisis par les apprenants à partir des cartes-images du memory, qu'ils piochaient à

tour de rôle. Le Pictionary favorise le développement de la créativité en stimulant l'imagination des apprenants. Il permet non seulement de renforcer le vocabulaire, mais aussi d'exprimer des idées et des concepts à travers le dessin.

2.1.2. Mimes à la chaîne

Le jeu des mimes à la chaîne est une autre option intéressante qui ne nécessite pas de matériel spécifique, à l'exception des cartes-images du jeu du mémory. Les apprenants doivent mimer un mot de vocabulaire pour le faire deviner à leur équipe. En utilisant des gestes, des mimiques et des actions, ils doivent trouver des moyens de communication non verbaux pour se faire comprendre. Cela favorise une approche kinesthésique de l'apprentissage, où le corps est utilisé pour renforcer la compréhension et la mémorisation des mots. Le jeu des mimes à la chaîne encourage également la collaboration et l'interaction entre les enfants. Ils travaillent ensemble en équipe pour deviner les mimes des autres participants, ce qui renforce leur esprit d'équipe et leur capacité à écouter attentivement et à observer les gestes et les mimiques avec attention. Ce jeu offre également des opportunités d'apprentissage linguistique, car les apprenants doivent réfléchir à la façon dont ils peuvent représenter visuellement un mot donné, ce qui les amène à explorer différentes stratégies de communication non verbale.

2.2. Objectifs pédagogiques

Les jeux de dessin et de mimes ont pour objectif principal de développer le lexique des apprenants. Que ce soit pour acquérir de nouveaux mots ou pour renforcer ceux déjà abordés, ces jeux permettent aux apprenants d'élargir leur vocabulaire et d'améliorer leur compréhension des mots. En pratiquant le dessin et les mimes, ils renforcent également leurs compétences de communication non verbale. Ces activités ludiques favorisent la créativité en encourageant les apprenants à trouver des façons originales de représenter visuellement les mots. De plus, ces jeux stimulent la collaboration, l'esprit d'équipe et la coopération, car les apprenants travaillent ensemble pour deviner les dessins ou les mimes des autres participants.

2.3. Bilan et analyse

Les jeux de « mots à deviner » ont été très bénéfiques pour les apprenants. Ils ont suscité un réel enthousiasme et une implication active, favorisant leur engagement dans l'apprentissage. Ces jeux ont contribué au développement du lexique en permettant aux apprenants d'acquérir de nouveaux mots et de renforcer leur compréhension et leur

mémorisation du vocabulaire. De plus, ils ont stimulé la créativité des apprenants en les incitant à trouver des solutions originales pour représenter visuellement les mots. Les jeux de dessins et de mimes ont également favorisé la communication non verbale et la collaboration entre les apprenants, renforçant leurs compétences de communication et leur esprit d'équipe.

3. Le jeu « *Qui est ton monstre ?* »

3.1. Modalités

Le jeu « Qui est ton monstre ? » (voir Annexe 10) est une adaptation inspirée du célèbre jeu « Qui est-ce ? ». Chaque joueur choisit un monstre secret parmi ceux représentés sur le plateau. Ces monstres sont caractérisés par leur couleur, leurs parties du corps et des prénoms français, ajoutant ainsi une dimension culturelle à l'activité. Les joueurs posent tour à tour des questions en utilisant les verbes « avoir » et « être » pour deviner le monstre secret de leur adversaire. Par exemple, ils peuvent demander « ton monstre est bleu ? », « ton monstre a quatre yeux ? » ou même « ton monstre est Julie ? ». Les réponses à ces questions permettent aux joueurs d'éliminer progressivement les monstres qui ne correspondent pas aux caractéristiques mentionnées. Le premier joueur à deviner correctement le monstre secret de son adversaire remporte la partie. Ce jeu a été utilisé comme activité de consolidation des parties du corps.

3.2. Objectifs pédagogiques

Ce jeu vise à améliorer la compréhension orale, le vocabulaire, la grammaire et les compétences en formulation de questions des apprenants, tout en les familiarisant avec des prénoms francophones. En posant des questions et en écoutant attentivement les réponses de leurs adversaires, les apprenants développent leur capacité d'écoute active et leur compréhension du sens des mots et des phrases dans un contexte spécifique. Ils enrichissent leur vocabulaire en utilisant des termes liés aux couleurs, aux parties du corps et aux caractéristiques des monstres.

Le jeu encourage également la pratique de la grammaire française en formulant des questions avec les verbes « avoir » et « être ». Les apprenants doivent utiliser correctement ces verbes pour poser des questions sur les caractéristiques des monstres, ce qui renforce leur compréhension et leur utilisation de la structure grammaticale.

Enfin, « Qui est ton monstre ? » favorise l'interaction et la communication entre les apprenants. En posant des questions et en répondant aux interrogations des autres joueurs,

les apprenants interagissent en français, échangent des informations et développent leur capacité à s'exprimer clairement et de manière cohérente.

3.3. Bilan et analyse

Le jeu « Qui est ton monstre ? » a été une activité bénéfique pour les apprenants. Après avoir étudié le vocabulaire des parties du corps, le jeu leur a offert une occasion concrète d'assimiler ce lexique spécifique. De plus, il a permis une révision des couleurs et une pratique active des phrases interrogatives avec les verbes « être » et « avoir ». En combinant ces éléments, le jeu a favorisé une consolidation des connaissances tout en encourageant l'engagement actif des apprenants. Ils ont montré un fort enthousiasme et une participation active, créant une atmosphère dynamique propice à l'apprentissage. Les apprenants ont amélioré leurs compétences linguistiques en posant des questions, en écoutant attentivement les réponses et en enrichissant leur vocabulaire. De plus, le jeu a renforcé leur confiance en leur expression orale et leur capacité à formuler des questions de manière précise.

4. Le choix d'une approche multisensorielle et de la collaboration en groupe

En conclusion, malgré les ressources limitées à ma disposition, j'ai privilégié une approche multisensorielle dans l'ensemble de mes activités, permettant aux apprenants d'explorer et de manipuler les différents éléments du langage de manière concrète et interactive. Cette approche, comme le mentionne Vanthier (2009 : 47), favorise une meilleure compréhension et assimilation des concepts linguistiques. De plus, en accord avec les observations de Pinter (2011, cité par Gangolli, 2017), j'ai encouragé le travail en binôme et en groupe, afin de développer les compétences de communication orale, les interactions et la collaboration entre les apprenants. Cette approche communicative, en accord avec les recherches de Silva (2008a ; 2016) et Helme, Jourdan & Tortissier (2014), offre des opportunités de socialisation, d'interaction authentique et de développement de l'autonomie. Les jeux en groupe ont créé un environnement détendu et motivant, où les apprenants ont appris à collaborer et à prendre des responsabilités dans leurs apprentissages, tout en développant leur capacité à partager la parole au sein du groupe. Afin de mieux évaluer les impacts de ces jeux, nous allons à présent procéder à une analyse approfondie des résultats obtenus, afin de mettre en évidence les bénéfices pédagogiques des activités ludiques.

Chapitre 8. Analyse et interprétation des résultats

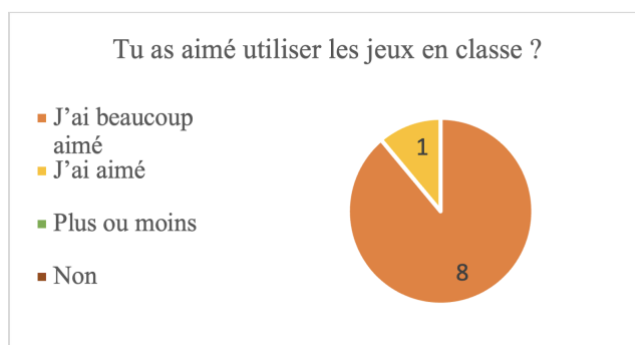
Dans ce chapitre, nous commencerons par analyser les données quantitatives recueillies à l'aide de questionnaires destinés aux enfants et aux parents. Ensuite, nous examinerons les données qualitatives obtenues lors de mes observations pendant la mise en place des activités en classe. Enfin, nous dresserons un bilan qui comprendra l'interprétation des résultats, les aspects positifs du dispositif, ainsi que ses limites et les difficultés rencontrées. Nous concluons en proposant quelques pistes d'amélioration.

1. Analyse des questionnaires

Afin de recueillir les impressions des enfants sur l'usage des jeux en classe, un questionnaire de fin d'année leur a été remis (voir Annexe 1). De manière complémentaire, un questionnaire a été distribué aux parents (voir Annexe 2) pour évaluer si les enfants mentionnent les jeux réalisés en classe et comment ils les décrivent.

1.1. Recueil de données des enfants

Le questionnaire remis aux enfants consistait à connaître leurs ressentis sur l'utilisation des jeux en classe (voir Annexe 1). Il était composé de sept questions, dont cinq fermées et deux ouvertes. Les neuf apprenants ont pu y répondre. Pour plus de facilité, le questionnaire a été rédigé en langue maternelle.



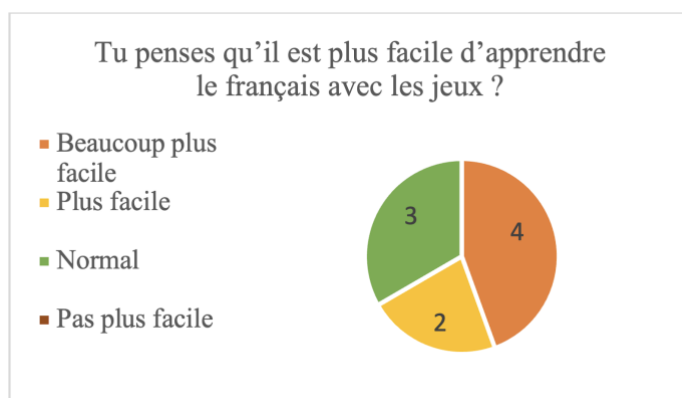
L'analyse des réponses à la question « Tu as aimé utiliser les jeux en classe ? » démontre un niveau élevé de satisfaction et d'appréciation quant à l'utilisation des jeux. Dans l'ensemble, les apprenants ont exprimé une réception positive des jeux et ont perçu leur utilité et leur impact dans le processus d'apprentissage de manière favorable.

L'analyse des réponses à la question ouverte sur ce que les apprenants pensent de l'utilisation des jeux en classe a montré les points suivants :

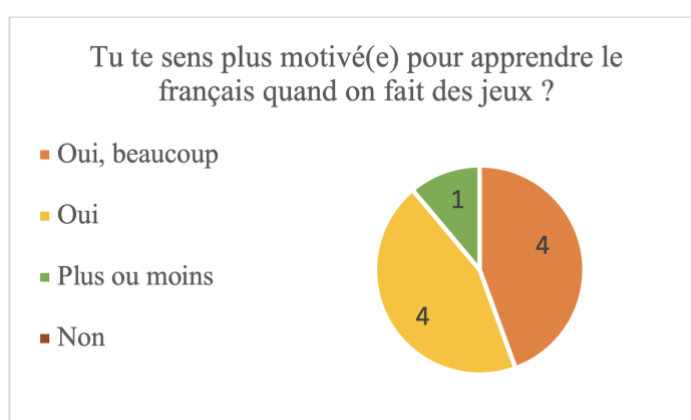
- 7 apprenants ont répondu que c'était amusant.

- 1 apprenant a indiqué avoir beaucoup aimé.
- 1 apprenant a qualifié l'utilisation des jeux en classe de passionnante.

Ces réponses soulignent clairement une perception positive de l'utilisation des jeux en classe. La majorité des apprenants considèrent que l'utilisation des jeux est amusante, ce qui indique que cette approche pédagogique a été appréciée et a suscité de l'enthousiasme parmi les apprenants.

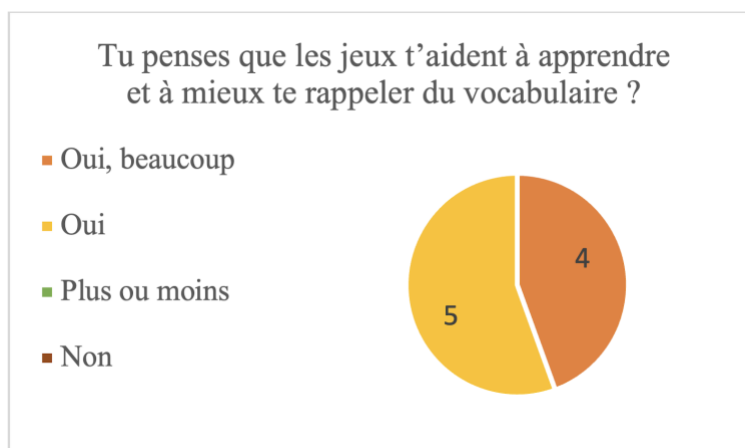


L'analyse des réponses à la question « Tu penses qu'il est plus facile d'apprendre le français avec les jeux ? » révèle une tendance positive quant à l'impact des jeux sur l'apprentissage du français. Cela suggère que les jeux ont un effet positif sur la compréhension et l'assimilation des connaissances. Toutefois, il convient de noter que deux apprenants ont répondu « normal », ce qui peut indiquer qu'ils n'ont pas ressenti d'amélioration significative lors de l'utilisation des jeux en classe. Cette différence de perception peut être due à des préférences individuelles, des styles d'apprentissage différents ou d'autres facteurs.



L'analyse des réponses à la question « Tu te sens plus motivé(e) pour apprendre le français quand on fait des jeux ? » indique une tendance positive quant à l'impact des jeux

sur la motivation des apprenants à apprendre le français. Les activités ludiques créent un environnement d'apprentissage stimulant et plaisant, favorisant ainsi une motivation intrinsèque. Les éléments tels que le plaisir, l'engagement et l'interaction présents dans les jeux contribuent à susciter un certain intérêt pour l'apprentissage. Concernant les apprenants qui ont répondu « plus ou moins », cela peut indiquer qu'ils n'ont pas ressenti une motivation significativement accrue ou que d'autres facteurs peuvent influencer leur niveau de motivation lors de l'utilisation des jeux en classe.



L'analyse des réponses à la question « Tu penses que les jeux t'aident à apprendre et à mieux te rappeler du vocabulaire ? » révèle que tous les apprenants reconnaissent l'efficacité des jeux pour l'acquisition et la consolidation du vocabulaire. Ces résultats mettent en évidence le rôle précieux des jeux dans ce processus. Les aspects ludiques et interactifs des jeux favorisent une meilleure mémorisation du vocabulaire enseigné. Il est encourageant de constater que tous les apprenants interrogés reconnaissent l'utilité des jeux dans leur apprentissage du vocabulaire, ce qui témoigne de leur engagement actif. Ces activités ludiques stimulent leur motivation et leur intérêt pour la langue française.

L'analyse des réponses à la question ouverte sur les jeux préférés des apprenants a révélé une diversité d'options :

- « Qui est ton monstre ? » a été mentionné par 6 apprenants.
- Les jeux du memory ont été mentionnés par 4 apprenants.
- Les jeux de dessin ont été mentionnés par 3 apprenants.
- Les jeux de mimes ont été mentionnés par 2 apprenants.
- Les jeux de dominos ont été mentionnés par 2 apprenants.

Ces résultats mettent en évidence une préférence pour une variété de jeux ludiques parmi les apprenants. « Qui est ton monstre ? », un jeu spécifique, a été le plus populaire, suivi des jeux du memory. Les jeux de dessin, de mimes et de dominos ont également été appréciés par certains apprenants. Ces réponses soulignent l'importance de diversifier les activités ludiques en classe, en proposant différents types de jeux pour répondre aux préférences individuelles. Cela permet de maintenir leur intérêt et leur engagement tout en favorisant l'apprentissage de la langue française.

À la question « Tu penses que nous devrions continuer à jouer en classe ou utiliser un manuel scolaire? » Tous les apprenants ont répondu « continuer à jouer », cependant deux apprenants ont également choisi l'option « utiliser un manuel scolaire ». Cela indique que la grande majorité des apprenants préfèrent continuer à utiliser des jeux en classe plutôt que de se limiter à l'utilisation d'un manuel scolaire. Cette réponse unanime témoigne de l'appréciation et de l'impact positif des jeux sur l'expérience d'apprentissage. Cependant, il est intéressant de noter que deux apprenants ont également exprimé leur préférence pour l'utilisation d'un manuel scolaire. Cela peut être dû à différentes raisons, telles que le besoin de structure et de contenu systématique offerts par un manuel scolaire, ou peut-être à une préférence personnelle pour des approches plus traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

L'analyse des réponses fournies par les apprenants révèle plusieurs points importants concernant l'utilisation des jeux en classe pour l'apprentissage du FLE. La grande majorité des apprenants ont exprimé leur satisfaction et leur enthousiasme à l'égard des jeux en classe, les trouvant amusants, passionnants et motivants. Ils estiment que les jeux rendent l'apprentissage du français plus facile et favorisent une meilleure mémorisation du vocabulaire. De plus, les jeux suscitent une plus grande motivation chez les apprenants, les rendant plus engagés et enthousiastes. Tous les apprenants souhaitent que l'utilisation des jeux se poursuive en classe, bien que certains aient également mentionné l'utilisation d'un manuel scolaire comme une option supplémentaire.

1.2. Recueil de données des parents

Le projet a également inclus la collecte de données auprès des parents pour obtenir leurs opinions sur l'apprentissage du FLE en utilisant des jeux en classe (voir Annexe 2). Malheureusement, sur les neuf questionnaires distribués, seuls trois parents ont répondu. Bien que l'échantillon soit limité, ces quelques retours fournissent néanmoins des perspectives sur l'impact des jeux en classe du point de vue familial.

Dans l'ensemble, les parents ont indiqué que leurs enfants s'amuse en classe et apprécient beaucoup l'utilisation des jeux. Cela confirme les résultats précédents obtenus auprès des apprenants, montrant une satisfaction générale quant à l'approche ludique adoptée. Cependant, il est important de noter que les parents ont mentionné que leurs enfants ne pratiquent pas le français à la maison, ce qui peut limiter les opportunités d'utilisation et de renforcement de la langue en dehors de l'école.

Lorsqu'il s'agit de savoir si leurs enfants parlent des activités réalisées en classe, les réponses des parents sont variées. Un parent a répondu que l'enfant mentionne s'amuser en classe mais n'a pas donné plus de détails. Un autre parent a répondu positivement, citant notamment les jeux du memory et les jeux de dessin comme exemples d'activités dont leur enfant parle à la maison. En revanche, le troisième parent a indiqué que son enfant ne parle pas des jeux réalisés en classe.

2. Analyse des observations

Conformément aux recommandations de Silva (2013), mes observations se sont fondées sur la réception du jeu par les apprenants. J'ai également relevé des commentaires spontanés émis par les apprenants avant, pendant et après le déroulement du jeu. L'objectif était d'évaluer l'intérêt soulevé par les activités et leur capacité à susciter une motivation suffisante pour s'impliquer dans l'apprentissage.

2.1. La perception des jeux par les apprenants

Lors de la découverte du vocabulaire du sport, dès que j'ai commencé à disposer les cartes du memory sur la table, une apprenante du groupe Montessori s'est exclamée : « *Me encanta ese juego !* »¹⁶. Dans le deuxième groupe, j'ai obtenu la même réaction avec une apprenante qui a demandé : « *Ah, vamos a hacer un juego ?* »¹⁷. Ces réactions spontanées démontrent clairement que les apprenants ont immédiatement identifié l'activité comme un jeu et ont manifesté un enthousiasme naturel. Il est évident que les jeux sont perçus par les apprenants comme des moments de plaisir et de divertissement, ce qui favorise leur implication et leur engagement. Parfois, les apprenants me demandent d'eux-mêmes : « *Hoy vamos a hacer juegos ?* »¹⁸. Cette demande spontanée témoigne de leur intérêt et de leur désir de participer à des activités ludiques. Ces exemples révèlent que les jeux sont

¹⁶ En français : « J'adore ce jeu ! »

¹⁷ En français : « Ah, on va faire un jeu ? »

¹⁸ En français : « Aujourd'hui on va faire des jeux ? »

devenus une partie intégrante de leur expérience d'apprentissage et qu'ils apprécient réellement les moments ludiques qui leur sont proposés. En effet, les apprenants ont instinctivement identifié le caractère ludique de ces activités, même sans que l'on mentionne explicitement qu'il s'agit de jeux (Silva, 2016).

Un autre exemple illustrant leur enthousiasme pour les jeux est survenu après avoir joué au jeu « Qui est ton monstre ? » (voir Annexe 10). Les apprenants de Montessori m'ont demandé de continuer à jouer et nous avons finalement réalisé cinq parties, devant mettre un terme au jeu seulement lorsque la classe touchait à sa fin. Cette demande répétée de rejouer témoigne clairement que les apprenants considèrent cette activité comme un jeu, conformément à la définition de Hubbard (1991 : 221).

Dans l'ensemble, les apprenants ont manifesté un enthousiasme marqué pour l'utilisation des jeux en classe. À plusieurs reprises, ils ont exprimé spontanément leur désir de jouer, particulièrement lorsque nous disposions de temps libre en fin de séance. Ces expressions de leur intérêt pour le jeu démontrent que certains jeux sont particulièrement efficaces, car les apprenants adoptent une attitude à la fois détendue et impliquée envers l'activité ludique (Silva, 2016).

Ces observations nous conduisent à analyser l'impact des jeux sur la motivation des apprenants. Il est en effet essentiel de comprendre dans quelle mesure ces activités ludiques ont contribué à maintenir et renforcer leur motivation tout au long de l'apprentissage. Ainsi, nous allons examiner les effets du jeu sur leur engagement, leur autonomie et leur motivation intrinsèque, afin de mieux appréhender l'influence bénéfique de ces activités ludiques sur leur parcours d'apprentissage.

2.2. L'impact du jeu sur la motivation, l'engagement et l'autonomie des apprenants

2.2.1. Renforcer la motivation et favoriser l'engagement actif

Lors du jeu du memory pour enrichir leur vocabulaire, les apprenants devaient ensuite écrire les nouveaux mots dans leurs cahiers. Cependant, j'ai remarqué qu'ils manifestaient peu d'intérêt pour l'écrit, préférant s'exprimer à l'oral. De plus, il arrivait fréquemment qu'ils oublient leurs cahiers ou leurs stylos, et leur écriture n'était pas toujours soignée. Ainsi, comme le souligne Vanthier (2009) il est primordial de privilégier l'expression orale, où la répétition joue un rôle essentiel dans la consolidation des connaissances. J'ai également constaté que favoriser le développement des compétences

communicatives en encourageant les apprenants à s'exprimer sur des sujets personnels tels que leurs préférences, leur famille ou leur animal préféré, constituait une source majeure de motivation. Cela confirme les propos de Gangolli (2017 : 144) selon lesquels les enfants perçoivent la langue étrangère comme utile lorsqu'elle leur permet de s'exprimer sur des sujets qui les intéressent.

Une autre situation qui témoigne de l'efficacité des jeux pour stimuler la motivation concerne un apprenant qui semblait initialement démotivé lors d'un cours. Cependant, dès l'annonce de la participation au jeu du Pictionary pour réviser le matériel de la classe, cet apprenant a montré un changement radical dans son attitude, se montrant enthousiaste et participant activement. Cette observation démontre comment les jeux peuvent captiver et engager même les apprenants qui semblent désintéressés au départ. Elle confirme ainsi les affirmations de Silva (2016), selon lesquelles les jeux favorisent une attitude empreinte de plaisir, d'intérêt et d'enthousiasme, contribuant ainsi à accroître la motivation. Ces résultats rejoignent également les propositions de Holt (1964) et O'Neil (1993), qui suggèrent de proposer des activités attrayantes aux enfants pour les motiver et les engager dans leur apprentissage.

En outre, une apprenante généralement timide a participé activement avec enthousiasme lors des jeux, mettant en évidence l'impact positif de ces activités ludiques sur l'implication des apprenants. Ces résultats correspondent aux conclusions de Helme, Jourdan & Tortissier (2014 : 65), qui soulignent que les activités ludiques favorisent la prise de parole et aident les apprenants à surmonter les obstacles émotionnels, encourageant ainsi une meilleure expression orale et une plus grande participation.

Par ailleurs, les apprenants manifestaient souvent de la réticence à mettre fin à la classe lorsque la partie en cours n'était pas terminée, démontrant ainsi leur intérêt pour les jeux et leur volonté de prolonger leur engagement. Ces observations confirment les propos de Vanthier (2018 : 55), mettant en évidence l'importance des activités motivantes proposées par les enseignants pour captiver les enfants. En offrant des activités engageantes, il est possible de créer un environnement d'apprentissage stimulant et captivant, incitant les apprenants à continuer à explorer et à participer activement.

Enfin, lors de la séance sur l'apprentissage de l'heure, j'ai remarqué un fort engagement et une coopération évidente lors du jeu du bingo de l'heure¹⁹. Les apprenants se sontentraîdés pour trouver l'heure correspondante (voir Annexe 11) et ont manipulé avec enthousiasme l'horloge²⁰ pour improviser un jeu consistant à demander aux autres camarades : « Il est quelle heure ? ». Cette dimension collaborative et interactive des jeux favorise la coopération entre les apprenants, renforce leur implication et crée un environnement d'apprentissage dynamique et convivial. Ces observations s'alignent avec les propos de Vauthier (2006), qui souligne que les jeux permettent aux apprenants de s'impliquer activement, de collaborer avec leurs pairs et de développer leur responsabilité et leur plaisir dans le partage et l'échange.

2.2.2. Stimuler l'autonomie

J'ai remarqué une forte autonomie au sein des classes, en particulier avec le groupe Montessori. Les apprenants prenaient spontanément la parole pour répondre aux besoins du jeu, se désignaient lorsqu'il était temps à l'un d'entre eux de jouer, comptaient les points et se réexpliquaient les règles si nécessaire. Cette dynamique de jeu favorise ainsi une plus grande prise d'initiative et une participation active de la part de l'apprenant (Messuwe, 2018 : 7). Ces observations confirment les propos de Silva (2008a : 27) selon lesquels l'enseignant n'est plus le seul initiateur et responsable des activités, permettant ainsi aux apprenants d'être plus autonomes.

De plus, lors de la séance sur les animaux, le deuxième groupe a exprimé le désir de refaire le même jeu que la dernière fois, qui consistait à deviner le sport par des mimes. Les apprenants ont également pris l'initiative de former leurs propres équipes et de distribuer les points. Cette autonomie démontre que les apprenants se sentent à l'aise pour prendre des initiatives et s'investir activement dans les activités. Elle favorise leur responsabilisation et renforce leur motivation intrinsèque, comme le souligne Silva (2016), qui est alimentée par le désir de s'engager activement, de se dépasser et de trouver du plaisir dans l'expérience ludique.

En conclusion, ces observations démontrent l'impact positif des jeux sur la motivation, l'engagement et l'autonomie des apprenants. Ils mettent également en évidence

¹⁹ Bingo des heures : <https://assistantsdefle.wordpress.com/2022/09/14/bingo-des-heures-a1/>

²⁰ Horloge à imprimer pour l'apprentissage de l'heure : <https://www.c-monetiquette.fr/blog/atelier-apprentissage-heure-enfant/>

que l'utilisation des activités ludiques peut favoriser un apprentissage plus interactif et stimulant, offrant ainsi aux apprenants l'opportunité de développer leur plaisir d'apprendre. Qu'en est-il de l'effet sur l'apprentissage ? Nous allons à présent examiner l'effet des jeux sur l'assimilation des compétences linguistiques.

2.3. L'impact du jeu sur l'apprentissage

Afin de mesurer les compétences acquises par les apprenants tout au long de l'année, j'ai conçu un jeu de l'oie final en utilisant le logiciel Illustrator (voir Annexe 3). Ce jeu revêtait une importance considérable car il servait d'évaluation sommative de leur apprentissage. Malheureusement, il n'a pas été possible de le tester avec la classe Montessori qui n'a pas assisté aux cours du mois de juin, ni avec la seconde classe qui a informé au dernier moment qu'elle ne serait pas présente lors de la dernière classe de juin. Les analyses concernant l'impact sur l'apprentissage portent donc sur un autre jeu pour lequel les données observées sont intéressantes et pertinentes.

2.3.1. L'exemple du jeu « Qui est ton monstre ? »

Lors de mes observations, j'ai constaté que les enfants du groupe Montessori ont bien retenu le vocabulaire grâce aux jeux, mais ils ont rencontré quelques difficultés dans l'assimilation des structures grammaticales. Un exemple concret est celui du jeu « Qui est ton monstre ? » (voir Annexe 10) où les enfants devaient deviner le monstre de leur camarade en utilisant les expressions appropriées à la manière du jeu « Qui est-ce ? ». À plusieurs reprises, les apprenants utilisaient la structure suivante : « Ton monstre *tiene* yeux verts ? » ou « Ton monstre *tiene* quatre yeux ? ». Malgré mes reprises et mes corrections, les enfants arrivaient à se faire comprendre, ce qui les a peut-être amenés à ne pas voir l'utilité d'utiliser la structure grammaticale française. Cependant, lors de l'utilisation du verbe « être » dans le jeu en associant les couleurs aux monstres, les enfants ont très bien assimilé cette structure. En outre, une apprenante a utilisé la structure suivante : « ton monstre est de couleur vert ? » qui est un calque de la structure espagnole. Cette structure a été reprise deux fois par deux autres apprenants. Ainsi, le verbe « être » a été correctement utilisé. J'ai également observé une communication naturelle entre eux en

utilisant des expressions telles que « *tengo que tachar a los bleus* »²¹ ou « *tienes que tachar a los que no son violetas* »²².

Pendant le jeu, les enfants se sont montrés très enthousiastes et autonomes, démontrant ainsi leur compréhension du vocabulaire et leur capacité à formuler des questions et des réponses simples. Bien que le verbe « avoir » n'ait pas été utilisé dans ce contexte, ils ont réussi à communiquer efficacement en se concentrant sur le mot-clé, à savoir la couleur des monstres ou leurs apparences physiques. Ces observations soulignent l'importance de renforcer et de répéter de manière ciblée l'apprentissage des structures grammaticales pour améliorer leur maîtrise globale de la langue française. Conformément aux propos de Gangolli (2007 : 107), les corrections sont perçues comme inutiles par les enfants lorsqu'ils parviennent à se faire comprendre par leurs pairs. Dans ce contexte, le sens du message prime sur la forme.

La première partie du jeu avec le deuxième groupe a été un peu laborieuse, car les apprenantes me demandaient constamment les mots de vocabulaire associés aux couleurs et aux parties du corps, même si nous les avons récemment révisés. Leurs réponses se faisaient souvent en espagnol ou en anglais, ce qui diffère des observations faites avec le groupe Montessori, où les enfants répondaient simplement par « oui » ou par « non » en français. Cependant, au fur et à mesure des différentes parties, j'ai pu constater une amélioration dans leur assimilation. Les apprenantes ont commencé à construire des phrases correctement, probablement grâce aux exemples que j'avais écrits au tableau. Ainsi, bien que la première partie ait été un peu difficile, les parties suivantes se sont avérées plus convaincantes, avec les apprenantes répondant finalement en français. Cependant, il y a eu moins de communication spontanée en français entre les apprenantes, à l'exception d'une qui m'a demandé : « *este es rojo o rosa ?* »²³. Ces observations mettent en évidence l'évolution positive des apprenantes tout au long du jeu, mais soulignent également la nécessité de favoriser davantage la communication entre elles afin de promouvoir l'interaction en français.

Ces constatations rejoignent les explications de Gangolli (2017 : 144), selon lesquelles les enfants perçoivent l'utilité de la langue étrangère lorsqu'elle leur permet d'échanger avec leurs camarades en classe. La difficulté ici réside dans le fait que les

²¹ En français : « je dois barrer tous les bleus »

²² En français : « tu dois barrer ceux qui ne sont pas violets »

²³ En français : « celui-là est rouge ou rose ? »

quatre apprenantes parlent espagnol, ce qui fait que malgré les objectifs linguistiques travaillés en classe qui sont au service de la communication, il est nécessaire de renforcer davantage la communication en français entre les apprenantes en utilisant des jeux plus communicatifs, tels que celui-ci, qui encouragent les échanges verbaux et favorisent l'interaction en français.

En conclusion, ces observations mettent en évidence à la fois les progrès réalisés par les apprenants dans l'acquisition du vocabulaire et la nécessité de renforcer de manière ciblée et répétée l'apprentissage des structures grammaticales. Il est également important de favoriser les interactions et la communication entre les apprenants pour les encourager à utiliser la langue française de manière plus naturelle et fluide.

3. Bilan – Interprétation des résultats

Nous allons maintenant procéder à une analyse approfondie des résultats obtenus, en mettant en évidence ma posture pendant la mise en place des activités ludiques. Nous examinerons les points forts ainsi que les points faibles du dispositif mis en œuvre. Ensuite, nous proposerons quelques pistes d'amélioration qui pourraient être envisagées afin d'optimiser l'efficacité de l'utilisation des jeux dans le contexte de l'apprentissage.

3.1. Ma posture pendant la mise en place des jeux

Dans le cadre de la mise en place des activités ludiques, j'ai suivi certaines recommandations issues du cadre théorique pour favoriser la participation active des apprenants. Par exemple, j'ai encouragé la formation de groupes ou de binômes et leur ai demandé de choisir un nom d'équipe en français, conformément aux suggestions de Lavignasse (2005 : 20). J'ai évité de mentionner explicitement qu'il s'agissait d'un jeu, tout en prenant le temps d'expliquer clairement les règles de chaque activité, comme le recommande Chrapanová (2014 : 27). J'ai également précisé les conditions de fin du jeu et les éventuels gages pour les perdants, en veillant à choisir des gages amusants plutôt que des sanctions, comme préconisé par Haeffle et Weiss (2003).

Pendant le déroulement des jeux, j'ai animé les activités en surveillant attentivement leur déroulement et en identifiant les points à améliorer. J'ai adopté une approche en retrait pour favoriser l'autonomie des apprenants et éviter que le jeu ne se transforme en leçon formelle. J'ai intervenu occasionnellement pour rappeler du vocabulaire en cas de difficultés et j'ai encouragé les apprenants à communiquer en français. J'ai analysé l'expérience du jeu afin d'apporter les ajustements nécessaires, que ce

soit pendant le jeu lui-même ou pour les prochains groupes. Mon rôle principal était d'être l'animatrice des activités, en veillant attentivement au bon déroulement du jeu et en effectuant des tâches telles que le comptage des points, la prévention de la tricherie et la gestion de l'ordre de passage des joueurs. Après chaque jeu, j'ai accordé une grande importance aux commentaires informels des apprenants, en les écoutant attentivement, comme suggéré par Gangolli (2017 : 244).

3.2. Les points forts du dispositif

Le dispositif mis en place a présenté plusieurs points forts qui ont contribué à motiver les apprenants dans leur apprentissage du français. Les observations ont révélé que les jeux ont suscité un fort enthousiasme et une grande motivation chez les apprenants. Ils ont été captivés par les activités ludiques, ce qui les a incités à participer activement et à exprimer un intérêt spontané pour les différentes tâches proposées.

En outre, le dispositif a favorisé le développement de l'autonomie chez les apprenants. Ils ont démontré une grande capacité à prendre des initiatives et à s'impliquer de manière autonome dans les activités. Les jeux ont offert un cadre propice à la prise de responsabilité et à la prise de décision, ce qui a renforcé leur confiance en eux et leur engagement dans le processus d'apprentissage.

La promotion de la coopération a également été un élément clé du dispositif. Les jeux ont encouragé les apprenants à travailler en équipe, à s'entraider et à collaborer de manière positive. Ils ont ainsi développé leurs compétences sociales et leur capacité à interagir de manière constructive avec leurs pairs. Cette dimension collaborative a créé un environnement d'apprentissage stimulant et a renforcé l'implication des apprenants.

Le jeu du memory, associé à la méthode de la leçon en trois temps, s'est révélé être un moyen efficace d'acquérir du vocabulaire pour les apprenants. Les observations ont démontré que cette approche ludique et interactive a suscité leur engagement et renforcé leur capacité à faire le lien entre les mots et les images. Ils ont ainsi pu développer leurs compétences linguistiques tout en bénéficiant de l'autonomie nécessaire pour découvrir les mots par eux-mêmes. De plus, les jeux de rebrassage et de consolidation ont offert des opportunités de répétition et de pratique, favorisant ainsi une mémorisation plus durable et une meilleure assimilation des connaissances linguistiques.

Enfin, le dispositif a créé un environnement d'apprentissage dynamique, interactif et convivial. Les activités ludiques ont contribué à rendre l'apprentissage plaisant et

stimulant pour les apprenants. Ils se sont sentis à l'aise pour s'exprimer et ont développé des compétences linguistiques de manière positive et agréable.

En somme, le dispositif a tiré parti des jeux pour renforcer la motivation, l'autonomie, la coopération et les compétences linguistiques des apprenants. Il a créé un environnement propice à l'apprentissage du français, en offrant des opportunités d'interaction, de pratique et de collaboration.

3.3. Difficultés rencontrées – les limites du dispositif

3.3.1. Persistance de l'usage de la langue maternelle

Concernant la langue maternelle, comme le souligne Chrapanová (2014 : 28), il est en effet impossible de l'éliminer complètement. Malgré mes nombreuses reprises, celle-ci pouvait persister, notamment lors des interactions liées au jeu, telles que l'échange de phrases spécifiques comme « C'est à qui ? », « C'est à moi » ou encore le fameux « Pioche ! ». Ainsi, pris dans l'enthousiasme du jeu, les enfants ont beaucoup trop été tentés d'utiliser leur langue maternelle pour exprimer ces expressions spécifiques au jeu, et ce malgré mes interventions.

3.3.2. Diversité des résultats selon les groupes

Il est important de souligner qu'une différence a été observée entre les deux groupes en matière de compétition. En effet, le groupe Montessori a fait preuve d'une forte coopération lors des différentes activités proposées, ce qui n'a pas toujours été le cas pour l'autre groupe. Bien que Lavignasse (2005 : 17) affirme que le jeu permet de réduire l'écart de compétence, je pense que cela reste discutable. J'ai en effet observé que le deuxième groupe était davantage orienté vers la compétition. Certaines apprenantes cherchaient à former des binômes avec d'autres parce qu'elles considéraient qu'elles étaient plus fortes en français. Le jeu prenait alors une dimension compétitive et des disputes survenaient souvent, avec des accusations de tricherie. J'ai dû intervenir pour rétablir l'ordre et permettre la poursuite du jeu.

En revanche, les apprenants du groupe Montessori se sont montrés beaucoup plus autonomes, nécessitant peu d'interventions de ma part, contrairement au deuxième groupe, où j'ai dû intervenir régulièrement pour vérifier l'absence de tricherie et calmer les disputes. Ainsi, si le groupe Montessori était très coopératif, le deuxième groupe était plus dispersé. Les apprenantes consacraient beaucoup de temps à des disputes liées à des amitiés et des querelles en dehors de la classe. Je ne sais pas si cela est dû à des différences

d'éducation, les enfants de Montessori étant plus habitués à l'apprentissage ludique, ou si cela est lié à l'horaire du cours. En effet, ce groupe avait cours le vendredi de 17h30 à 18h30, ce qui signifie que l'envie de partir en week-end pouvait être plus forte que l'envie d'apprendre.

En somme, nous pouvons conclure que le dispositif présente des variations de résultats d'un groupe à l'autre, dont les facteurs peuvent être indépendants du dispositif lui-même.

3.3.3. Perturbations du programme

Malheureusement, d'un jour à l'autre, j'ai été informé que les apprenants du groupe Montessori ne pourraient pas assister aux cours du mois de juin. De même, le second groupe n'a pas assisté à la dernière classe de juin. Ces nouvelles inattendues ont perturbé le programme que j'avais soigneusement planifié, ayant prévu d'organiser un jeu de l'oie final afin de mesurer les compétences acquises tout au long de l'année. Cette activité ludique devait me permettre d'observer les connaissances acquises et les progrès des apprenants. Pour ces raisons, il n'a pas été possible d'évaluer les compétences des apprenants selon le plan initial.

De plus, j'ai rencontré des difficultés pour gérer les absences, ce qui a entraîné un retard dans le programme. Le deuxième groupe était composé de quatre filles, dont trois qui fréquentaient la même école. Il est arrivé à plusieurs reprises que ces trois apprenantes ne puissent pas assister aux cours en raison de sorties organisées par l'école. Je devais constamment revoir ce qu'elles avaient manqué lors du cours suivant, il n'a donc pas été possible de travailler certaines compétences linguistiques.

3.3.4. La réalité du terrain

Au fur et à mesure de la mise en place de mon projet, j'ai identifié plusieurs facteurs qui ont compliqué son élaboration. Comme l'école dispose de ressources limitées, cela a eu un impact sur certains aspects. Ainsi, bien qu'un service d'impression soit disponible, il n'est pas possible de plastifier les cartes, ce qui réduit leur durabilité dans le temps. En outre, il n'y a pas de budget alloué pour l'achat de jeux de société, qui peuvent pourtant s'avérer utiles dans le cadre de l'apprentissage. Par exemple, lors du stage d'observation en Master 1, j'avais pu assister à l'utilisation du jeu *L'île aux prépositions*²⁴ pour les

²⁴ « L'île aux prépositions » : <https://www.elionline.com/francais-fle/2388-l-ile-aux-prepositions/>

apprenants, ce qui m'avait paru très intéressant. Par conséquent, les jeux inclus dans mon projet doivent uniquement s'appuyer sur le matériel que j'ai moi-même créé, ce qui peut présenter des limites en termes de variété et entraîner une certaine répétition pour les apprenants. Il est à noter également que j'ai utilisé principalement Canva pour la création du matériel, mais en raison de la version gratuite utilisée, des filigranes sont présents sur certains supports.

3.4. Pistes d'amélioration

Au cours de la mise en place de ce projet, j'ai identifié plusieurs pistes d'amélioration qui pourraient optimiser le dispositif.

3.4.1. Réduire l'usage excessif de l'espagnol pendant les activités

Lors des activités, il a été constaté un usage encore trop fréquent de l'espagnol. Pour y remédier, il serait bénéfique de fournir aux apprenants un guide écrit contenant du vocabulaire spécifique en français relatif aux jeux, conformément aux recommandations de Charapanová (2014 : 28) et Gangolli (2017 : 244). Ce guide pourrait aider les apprenants à utiliser davantage la langue cible et à limiter leur recours à leur langue maternelle. De plus, il serait pertinent de prévoir une activité préalable permettant d'introduire les outils langagiers nécessaires au jeu, comme le souligne Charapanová (2014 : 28).

3.4.2. Renforcer les structures grammaticales

Outre le travail sur le vocabulaire, il est essentiel de renforcer les structures grammaticales. En effet, les observations ont montré que les apprenants ont principalement retenu le lexique au détriment de la grammaire. Ainsi, pour compléter les jeux existants, il serait intéressant d'explorer des activités ludiques spécifiquement conçues pour travailler les différentes structures grammaticales. Par exemple, l'utilisation d'un jeu de memory ou de domino dédié à la pratique et au renforcement des structures grammaticales pourraient être mis en place²⁵.

3.4.3. Utiliser la comparaison des langues

Une autre piste d'amélioration consiste à introduire la comparaison entre les langues, en particulier l'espagnol et éventuellement l'anglais. J'ai constaté que les jeunes apprenants ont déjà un bon niveau d'anglais, ainsi pour faciliter cette comparaison,

²⁵ Exemple de matériel pour pouvoir renforcer les structures grammaticales : <https://la-teacher-cris.gumroad.com/l/yaios?layout=profile>

l'utilisation de cartes-images spécialement conçues pourrait être envisagée²⁶. Chaque langue serait associée à un système de couleur reconnaissable, permettant ainsi de mettre en évidence les différences et les similitudes entre les langues. Cette approche comparative et interactive encouragerait les apprenants à prendre conscience des particularités de la langue française par rapport à d'autres langues qu'ils connaissent déjà.

3.4.4. Renforcer la pratique du français à la maison

Il serait également intéressant de renforcer la pratique du français en dehors de l'école pour les apprenants. Pour cela, l'idée de fournir des ressources et des activités à réaliser à la maison est intéressante. Cela permettrait de créer davantage d'opportunités pour les enfants d'utiliser la langue et de développer leurs compétences. En offrant des ressources supplémentaires favorisant la pratique autonome, les apprenants pourraient continuer à progresser en dehors de l'environnement scolaire. Cette approche favoriserait ainsi une continuité dans leur développement linguistique.

En explorant ces différentes pistes d'amélioration, il serait possible de favoriser une meilleure immersion des apprenants dans les différentes activités, de renforcer les structures grammaticales, de stimuler la comparaison linguistique et de renforcer l'usage du français en dehors de l'école. Ces ajustements pourraient contribuer à un apprentissage plus complet et enrichissant pour les apprenants.

²⁶ Exemple de cartes-images utilisant un système de comparaison de langues : <https://www.kocodio.com/product-page/flash-cards-vegetales>

Conclusion

L'école Wanders Idiomas est une école d'apprentissage du FLE qui accueille depuis peu des apprenants enfants de sept à 11 ans. Jusqu'à présent, aucun dispositif spécifique n'avait été mis en place pour ce public, ce qui m'a amenée à réfléchir à la façon de favoriser leur motivation à apprendre le français. J'ai émis l'hypothèse que l'utilisation de jeux pourrait susciter cette motivation en impliquant activement les enfants dans leur apprentissage. J'ai également considéré que l'inscription aux cours de français était principalement motivée par les parents, ce qui pourrait indiquer une faible motivation de la part des apprenants.

Dans ce contexte, j'ai cherché à concevoir un dispositif comprenant des activités ludiques. Au fil des séances, j'ai développé des jeux en fonction d'objectifs linguistiques spécifiques, en les associant à des thèmes particuliers. Je les ai ensuite mis en œuvre dans deux classes, en observant les réactions des apprenants. L'hypothèse de départ était que, en plaçant les enfants dans le rôle de joueurs plutôt que de simples apprenants, je pourrais les mettre à l'aise et renforcer leur confiance en eux, favorisant ainsi leur engagement naturel dans le processus d'apprentissage.

Les observations ont révélé que les jeux ont effectivement stimulé la motivation des jeunes apprenants, qui se sont amusés et ont pris plaisir à participer aux activités. J'ai constaté une évolution positive de l'attitude et du comportement de certains enfants, passant d'une éventuelle lassitude en classe à un engagement enthousiaste. Cette motivation, suscitée par les activités ludiques, a favorisé leur engagement naturel dans le processus d'apprentissage. De plus, j'ai observé le développement de leur autonomie ainsi que l'émergence d'une coopération entre les apprenants. Globalement, ce dispositif a créé un environnement d'apprentissage dynamique, interactif et convivial.

Le dispositif mis en place a permis d'atteindre les objectifs initialement fixés, à savoir stimuler la motivation et favoriser l'engagement des apprenants. Cependant, j'ai constaté des écarts par rapport aux attentes, notamment en ce qui concerne les résultats d'apprentissage. En effet, j'ai observé une persistance de l'utilisation de la langue maternelle lors des interactions, ce qui a limité la pratique du français en dehors du cadre des jeux. De plus, certains aspects grammaticaux ont été négligés par les enfants, qui semblaient privilégier la communication à l'aide du vocabulaire connu, estimant pouvoir se faire comprendre par leurs camarades. Les observations concernant l'impact des jeux sur

l'apprentissage constituent une base solide pour orienter les étapes d'enseignement et adapter les activités pédagogiques afin de promouvoir davantage la communication en français entre les apprenants. En favorisant les interactions et les échanges verbaux, il est possible d'encourager les apprenants à développer leur confiance et leur fluidité dans l'utilisation de la langue française.

Il serait alors intéressant d'approfondir cette étude en examinant les techniques d'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en Espagne, étant donné que j'ai observé un niveau d'anglais assez élevé chez les apprenants, avec parfois des interactions en anglais en classe. Cela permettrait éventuellement de découvrir des approches pouvant être intégrées dans le dispositif afin d'améliorer les compétences communicatives des apprenants. Par ailleurs, une diversification des jeux utilisés dans le dispositif pourrait être envisagée, bien que cela nécessite du temps pour les préparer. Ce travail préliminaire ouvre de nouvelles perspectives didactiques, notamment en évaluant l'efficacité des jeux sur l'apprentissage et en permettant l'ajout progressif de nouvelles ressources au dispositif au fil de son utilisation.

Ce projet m'a permis de découvrir un public qui m'était jusqu'alors inconnu, ainsi qu'une nouvelle approche pédagogique, à savoir l'introduction de jeux en classe. Toutefois, bien que les jeux puissent être des moteurs de motivation et d'apprentissage, il n'est pas si simple de les mettre en place en tant que méthode d'enseignement. Cela nécessite du temps et un travail conséquent.

Bibliographie

Bonilla Durán, M. E., Mora Barrantes, P. & Rojas Días M. (2020). Apports de la pédagogie Montessori à l'apprentissage du lexique des enfants non-lecteurs de Grande Section. *Revista de lenguas modernas*, n°33, 9-23. En ligne : <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i33.38307> [consulté le 16/06/2023]

Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49, 117-129. En ligne : https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf [consulté le 16/06/2023]

Bruckman, A. (1999). Can educational be fun? *Game Developers Conference proceedings*, 99, 75-79. En ligne : <https://www.cc.gatech.edu/people/home/asb/papers/bruckman-gdc99.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Cabezas, M. & Herreras, J.C. (1989). *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia : Ed. NAU Llibres.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 16/06/2023]

Corrales, A. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, n°20, 259-272.

Chrapanová, D. (2014). *Le jeu en classe de FLE*. Mémoire de Master langue et littérature françaises. Brno : Université Masaryk. En ligne : https://is.muni.cz/th/jo1f9/DP_Chrapanova_Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf [consulté le 16/06/2023]

Cros, I. (2014). Rétrospective de la diffusion du français en Espagne. *Synergies Espagne* n°7, 27- 42. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Cros.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Denjean, A. (2020). *L'art de l'enseignement des langues étrangères dans la pédagogie Waldorf / Rudolf Steiner*. Munich : Institut für Praxisforschung. En ligne : <https://docplayer.fr/198280866-L-art-de-l-enseignement-des-langues-etrangeres-dans-la-pedagogie-waldorf-rudolf-steiner.html> [consulté le 16/06/2023]

Escobar Urmeneta, C. & Nussbaum, L. (2009). Politiques, pratiques et perspectives de l'éducation linguistique en Espagne. *Sociolinguistica*, 120-133. En ligne : <https://doi.org/10.1515/9783110223323.120> [consulté le 16/06/2023]

Gangolli, A. (2017). *L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Dijon : Université de Bourgogne – Franche-Comté.

Guinet, C. (2021). *Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE*. Mémoire de Master Français Langue Étrangère et Seconde. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games : a literature review and discussion*. Orlando: Naval Air Warfare Center Training Systems Division. En ligne : https://faculty.ontariotechu.ca/kapralos/csci5530/Papers/hays_instructionalGames.pdf [consulté le 16/06/2023]

Helme, L., Jourdan, R. & Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Hors-thèmes, 64-68 En Ligne : <https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Herreras J.C. (1994). Politique linguistique espagnole et construction européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 93-105. En ligne : <https://journals.openedition.org/ries/4237> [consulté le 16/06/2023]

Herreras, J.C. (2003). Langue(s) d'enseignement dans l'Espagne plurilingue. *La Linguistique*, vol.39, 93-110. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ling.392.0093> [consulté le 16/06/2023]

Herreras, J.C. (2008). Le statut des langues de l'Espagne dans les nouveaux « statut d'autonomie ». *La Linguistique*, vol.44, 7-28. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2008-1-page-7.htm> [consulté le 16/06/2023]

Hubbard, P. (1991). Evaluating Computer Games for Language Learning. *Simulation & Gaming*, Vol. 22, n°2, 220–223.

Jackson, R.L.W. (2001). *The Montessori Method's Use of Seguin's Three-Period Lesson and Its Impact on the Book Choices and Word Learning of Students who are Deaf or Hard of Hearing*. Thèse de doctorat en Philosophie. New York : Columbia University. En ligne : <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8M04CFH/download> [consulté le 16/06/2023]

Kellerová, A. (2013). *English Language Teaching in Waldorf Schools*. Thèse de doctorat en Philosophie. Prague : Université Charles. En ligne : https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/60011/DPTX_2012_2_11410_0_320_258_0_138308.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulté le 16/06/2023]

Lavignasse, C. (2005). Pratiques de classe: jouons! *Bulletin of Chiba University of Health Sciences*, Vol.7, no.2, 15-29. En ligne : <https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc07-02.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Loiseau, M., Yassine-Diab, N. & Zampa, V. (2017). Des jeux et des mots : stratégies de conception et réalisation. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol.36, N°2. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5742> [consulté le 16/06/2023]

Markowski, G. (2020). L'interaction et la créativité dans l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère aux enfants et adolescents (niveaux : A1, A2). Propositions d'activités ludiques. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°9, 27-41. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/markowski.pdf [consulté le 16/06/2023]

Messuwe, C. (2018). *L'utilisation du jeu en classe de langue vivante étrangère comme outil pédagogique à part entière. Impact et efficacité du jeu sur les apprentissages scolaires*. Mémoire de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Grenoble : Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02090258> [consulté le 16/06/2023]

Meyer, B. & Sørensen, B. H. (2007). Serious Games in language learning and teaching - a theoretical perspective. *Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference*. En ligne : <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, n°9, 63-68. En ligne : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690854> [consulté le 16/06/2023]

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

Putri, A. R. (2016). Teaching English for young learners using a total physical response (TPR) method. *Jurnal Edulingua*, vol.3, n°2, 15-22. En ligne : <https://ejournal.unisnu.ac.id/JE/article/view/503/818> [consulté le 16/06/2023]

Silva, H. (2008a). *Le jeu en classe de langue*. Paris : Clé international

Silva, H. (2008b). Concevoir des jeux pour la classe de langue. *Le français dans le monde*, n°358, 25-27. En ligne : https://www.academia.edu/792230/_Concevoir_des_jeux_pour_la_classe_ [consulté le 16/06/2023]

Silva, H. (2009). Le jeu comme outil pédagogique. *Le français à l'université - bulletin des départements de français dans le monde*, n°1. En ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=872> [consulté le 16/06/2023]

Silva, H. (2013). La « gamification » de la vie : sous couleur de jouer ? *30 ans de Sciences du jeu à Villetaneuse. Hommage à Jacques Henriot*, 1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/sdj.261> [consulté le 16/06/2023]

Stowell, D. (2013). *Waldorf Kindergarten and Reggio-Inspired Kindergarten: Documenting Value and Effectiveness of Two Arts-Based Approaches*. Thèse de doctorat en Philosophie. Denver : University of Denver. En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/217242933.pdf> [consulté le 16/06/2023]

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

Vanthier, H. (2018). « Impliquer les enfants des pieds à la tête ». *Le français dans le monde*, n°420, 54-55. En ligne : https://issuu.com/fdlm/docs/fdlm_420/10 [consulté le 16/06/2023]

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

Widodo, H. P. (2005). Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Bahasa dan Seni*, vol. 33, n°2, 235-248. En ligne : <https://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Teaching-Children-Using-a-Total-Physical-Response-TPR-Method-Rethinking-Handoyo-Puji-Widodo.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Sitographie

Commission européenne (2012). *Eurobaromètre spécial 386 : Les européens et leurs langues*. En ligne : https://www.strasbourg-europe.eu/images/2019/12/Rapport-EUROBAROMETRE-2012_Les-Europ%C3%A9ens-et-le-rapport-%C3%A0-leurs-langues.pdf [consulté le 16/06/2023]

Dictionnaire Larousse. (s.d.). Jeu. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887> [consulté le 16/06/2023]

Dictionnaire Le Robert. (s.d.). Jeu. En ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/jeu> [consulté le 16/06/2023]

Duquesnoy, M., Gilson, G., Lambert, J., & Preat, C. (2019). *La pédagogie du jeu*. En ligne : <https://www.atelier-edu.be/la-pedagogie-du-jeu/> [consulté le 16/06/2023]

El Economista (2021). *Tener otra lengua aumenta las posibilidades de encontrar empleo*. En ligne : <https://www.eleconomista.es/especial-formacion/noticias/11360610/08/21/Tener-otra-lengua-aumenta-las-posibilidades-de-encontrar-empleo.html> [consulté le 16/06/2023]

Femmexpat. *Steiner-Waldorf, une pédagogie adaptée au mouvement* : <https://www.femmexpat.com/dossiers/education/steiner-waldorf-une-pedagogie-adaptee-au-mouvement/> [consulté le 16/06/2023]

Institut français d'Espagne. *Centros bilingües*. En ligne : <https://www.institutfrancais.es/programas-y-ayudas/centros-escolares-y-profesores/centros-bilingues/> [consulté le 16/06/2023]

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias curso 2020-2021*. En ligne : <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8993b1cd-bc30-4886-861c-b079f6c96750/nota-2020-2021.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (1978). *Constitución Española*. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf> [consulté le 16/06/2023]

Montessori in Real Life (2019). *The Montessori Approach to Introducing New Vocabulary*. En ligne : <https://www.montessoriinreallife.com/home/2019/10/13/introducing-new-vocabulary> [consulté le 16/06/2023]

Montessori Primary Guide. *Three Period Lesson*. En ligne : <http://www.infomontessori.com/language/three-period-lesson.htm> [consulté le 16/06/2023]

Novakid (2022). *La méthode Total Physical Response – pour qui ?* En ligne : <https://www.novakid.fr/blog/la-methode-total-physical-response-pour-qui/> [consulté le 16/06/2023]

Silva, H. (2016). *Le jeu en classe de langue*. En ligne : <https://agi.to/podcast/le-jeu-en-classe-de-langue/> [consulté le 16/06/2023]

The Montessori Notebook. *Three-Period lesson*. En ligne : <https://themontessorinotebook.com/three-period-lesson> [consulté le 16/06/2023]

Vauthier E. (2006). *Un mode d'apprentissage efficace*. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/un-mode-d-apprentissage-efficace/> [consulté le 16/06/2023]

Wu, M. (2017). *What is Gamification, Really?* En ligne : <https://www.linkedin.com/pulse/what-gamification-really-michael-wu-phd> [consulté le 16/06/2023]

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELFB : Diplôme d'Études en Langue Française

DGACT : Direction générale des Affaires culturelles et techniques

DGRC : Direction générale des relations culturelles

FLE : Français Langue Étrangère

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

UE : Union Européenne

Table des illustrations

Figure 1. Étapes éducatives et enseignement des langues étrangères en Espagne	12
Figure 2. Logo de Wanders Idiomas.....	18

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire de fin d'année pour les enfants.....	103
Annexe 2 Questionnaire de fin d'année pour les parents.....	104
Annexe 3 Le jeu de l'Oie final.....	105
Annexe 4 Tableau des objectifs communicatifs	106
Annexe 5 Exemple d'une fiche pédagogique « les fruits ».....	108
Annexe 6 Jeu du Memory « Les fruits ».....	110
Annexe 7 Jeu de Dominos « Les fruits »	111
Annexe 8 Tableau « Quel jeu permet de travailler quoi ? »	112
Annexe 9 Extrait du répertoire de jeux	114
Annexe 10 Fiche jeu « Qui est ton monstre ? »	116
Annexe 11 Moments durant les jeux en classe	118

Annexe 1
Questionnaire de fin d'année pour les enfants

ENCUESTA FINALES DE AÑO – NIÑOS

Nombre: _____

1) ¿Te ha gustado usar los juegos en clase de francés?

Me gustó mucho Me gustó Más o menos No No, para nada

2) ¿Qué opinas del uso de juegos en clase? (ej: es divertido, es deprimente, es aburrido, es emocionante, es motivador...)

3) ¿Crees que es más fácil aprender francés a través de juegos?

Mucho más fácil Más fácil Normal No más fácil Más difícil

4) ¿Te sientes más motivado/a para aprender francés cuando realizas actividades lúdicas?

Sí, mucho Sí Más o menos No No, para nada

5) ¿Crees que los juegos te ayudan a recordar y aprender mejor el vocabulario en francés?

Sí, mucho Sí Más o menos No No, para nada

6) ¿Cuál es tu(s) juego(s) favorito(s) que hicimos en clase? (ej: juego de domino, juego de memory, juego de mímicas, juego de dibujos, qui est ton monstre, etc)

7) ¿Crees que deberíamos seguir jugando en clase o usar un libro de texto?

Seguir jugando Usar libro de texto

Annexe 2
Questionnaire de fin d'année pour les parents

ENCUESTA FINALES DE AÑO

Para mejorar nuestro dispositivo de enseñanza para niños, nos gustaría hacerte algunas preguntas sobre cómo se siente tu hijo/a acerca de las clases de francés. Para ello, te pido unos minutos para rellenar esta encuesta. Me quedo a tu disposición si deseas más información.

Te agradezco por tu cooperación y por tu tiempo.
Virginie.

Nombre de tu hijo/a : _____

1) ¿Has notado si tu hijo/a muestra entusiasmo o interés por participar en las actividades lúdicas de francés?

2) ¿Has observado si tu hijo/a utiliza palabras o frases en francés que ha aprendido a través de las actividades lúdicas?

3) ¿Tu hijo/a menciona a menudo las actividades lúdicas que realiza en clase? Si la respuesta es sí, ¿Cuáles son las actividades o temas que tu hijo/a menciona con más frecuencia en casa? (Ej., juego de domino, juego de memory, juego de mímicas, juego de dibujos, etc)

4) ¿Cómo describe tu hijo/a su experiencia en la clase de francés?

5) ¿Has notado interacciones en francés entre tu hijo/a y otros miembros de la familia, o intentos de practicar el idioma en casa?

Annexe 3 Le jeu de l'Oie final

DÉPART

Nomme 5 fruits.

Il fait quel temps ?

Tu aimes quoi ?
Nomme 3 choses

Tu détestes quoi ?
Nomme 3 choses

Compte de 40 à 69.
45... 61...
56...

Nomme 6 couleurs.

ARRIVÉE

Quels sont les mois de l'année ?

Présente ton voisin ou ta voisine (prénom, âge, nationalité...).

Quelle est ta matière préférée ?

PASSE UN TOUR!

Mime un sport.

Quels sont les jours de la semaine ?

RECULE DE DEUX CASES!
-2

Présente ta famille.

Il est quelle heure ?

Donne le nom de 5 animaux.

Épèle le prénom de ton voisin ou de ta voisine.

REJOUÉ!

Qu'est-ce qu'il y a dans ta trousse ?

© Virginie Truchet

Annexe 4
Tableau des objectifs communicatifs

Séquence	Leçon	Communication	Grammaire	Lexique	Jeux
1	Les bases	<ul style="list-style-type: none"> • Épeler un mot • Compter jusqu'à 10 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment ça s'écrit ? Ça s'écrit...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • L'alphabet • Les couleurs • Les nombres de 0 à 10 	<ul style="list-style-type: none"> • Pioche et épelle • Le pendu • La juste lettre • Le domino des couleurs • Le jeu de la salière
2	Se présenter	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer et prendre congé • Dire et demander comment ça va • Dire et demander le prénom et l'âge 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ça va ? ça va (très bien) ! / ça va mal</i> • <i>Comment tu t'appelles ?</i> • S'appeler (je, tu, il, elle) • Être (je, tu, il, elle) + prénom • <i>Tu as quel âge ?</i> • Avoir (je, tu, il, elle) + âge 	<ul style="list-style-type: none"> • Les salutations 	<ul style="list-style-type: none"> • La mémoire d'éléphant
3	L'école	<ul style="list-style-type: none"> • Dire et demander ce que c'est • Parler de son emploi du temps 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que c'est ?</i> • <i>C'est un / une + nom</i> • <i>Un / une</i> • <i>Le / la / l'</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Les jours de la semaine • Le matériel scolaire • Les matières scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu du Memory du matériel scolaire • Le jeu du Memory des matières scolaires • Le jeu du Pictionary • Le jeu des mîmes à la chaîne
5	La météo et la date	<ul style="list-style-type: none"> • Dire et demander quel temps il fait • Identifier les mois et les saisons 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quel temps il fait ?</i> • <i>Il fait beau, froid, chaud, il y a des nuages, il pleut, il neige</i> • Être (nous, vous, ils, elles) 	<ul style="list-style-type: none"> • La météo • Les saisons • Les nombres de 10 à 31 	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu de la date exacte • Le jeu du Memory de la météo • Le jeu du Pictionary • Le jeu du juste prix

		<ul style="list-style-type: none"> Compter jusqu'à 31 Donner sa date d'anniversaire 		<ul style="list-style-type: none"> Les mois de l'année 	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu du loto
6	La famille	<ul style="list-style-type: none"> Présenter sa famille Dire et demander qui c'est 	<ul style="list-style-type: none"> C'est qui ? <i>C'est mon/ma ; ton/ta ; son/sa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les membres de la famille Les animaux domestiques 	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu des 7 familles Le jeu de dominos des animaux Le jeu du Memory des animaux Le jeu du Memory de la famille Le jeu du Pictionary Le jeu des mîmes à la chaîne
7	La nourriture	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses goûts 	<ul style="list-style-type: none"> J'aime / je n'aime pas J'adore / je déteste + nom Adorer et détester (verbes du 1^{er} groupe) Les / des 	<ul style="list-style-type: none"> Les aliments Les fruits 	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu de dominos des fruits Le jeu du Memory des fruits Le jeu du Memory des aliments Le jeu du Pictionary La mémoire d'éléphant
8	Le sport	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses activités sportives 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Qu'est-ce que tu fais ? / Quel sport tu fais ?</i> Faire (je, tu, il, elle) du / de la / de l' 	<ul style="list-style-type: none"> Les sports 	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu du mime à la chaîne Le jeu du Pictionary Le jeu du Memory des sports La mémoire d'éléphant
9	Les vêtements	<ul style="list-style-type: none"> Dire comment on s'habille Décrire un vêtement 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre (je, tu, il, elle) Être + adjectif de couleur 	<ul style="list-style-type: none"> Les vêtements 	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu du Pictionary Le jeu du Memory des vêtements
10	Le corps	<ul style="list-style-type: none"> Décrire quelqu'un 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir mal au/à la/ à l' + nom Être + adjectif 	<ul style="list-style-type: none"> Les parties du corps La description physique 	<ul style="list-style-type: none"> Le jeu « Qui est ton monstre ? »
11	L'heure	<ul style="list-style-type: none"> Demander et donner l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> Il est quelle heure ? Il est... 	<ul style="list-style-type: none"> Les nombres jusqu'à 69 L'heure Les moments de la journée 	<ul style="list-style-type: none"> Le bingo des heures Le jeu du loto Le jeu du juste prix

Annexe 5
Exemple d'une fiche pédagogique
« les fruits »

FICHE PÉDAGOGIQUE

Thème : les fruits

Niveau : enfants de 7 à 11 ans





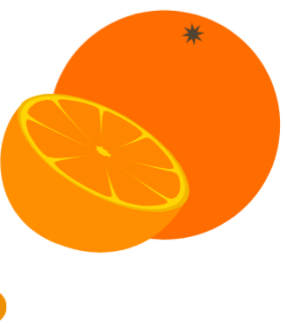
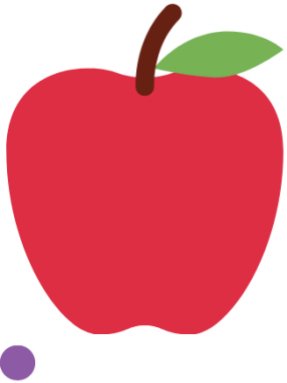
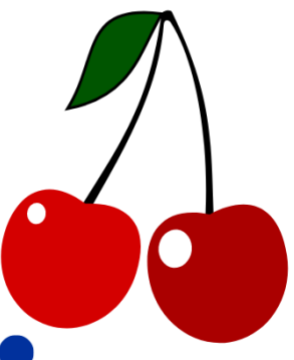
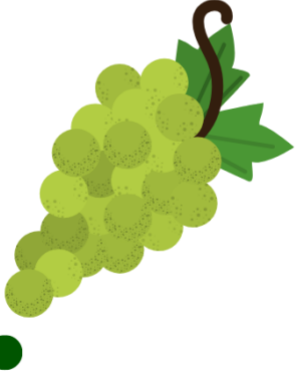

Durée : 60 minutes

Objectifs linguistiques	Structures : - <i>J'aime / Je n'aime pas</i> Vocabulaires : - lexique des fruits : <i>la banane ; la fraise ; la poire ; la pastèque ; l'orange ; la pomme ; la cerise ; le raisin ; la pêche</i>
Objectifs pragmatiques	Dire demander ce que l'on aime/ ce que l'on n'aime pas
Objectifs phonologiques	les sons [ɛ̃] et [ɑ̃]
Prérequis	Conjugaison verbes -ER « Qu'est-ce que c'est ? » / « C'est... »
Supports	- Cartes-images « les fruits » - Jeu dominos « les fruits »

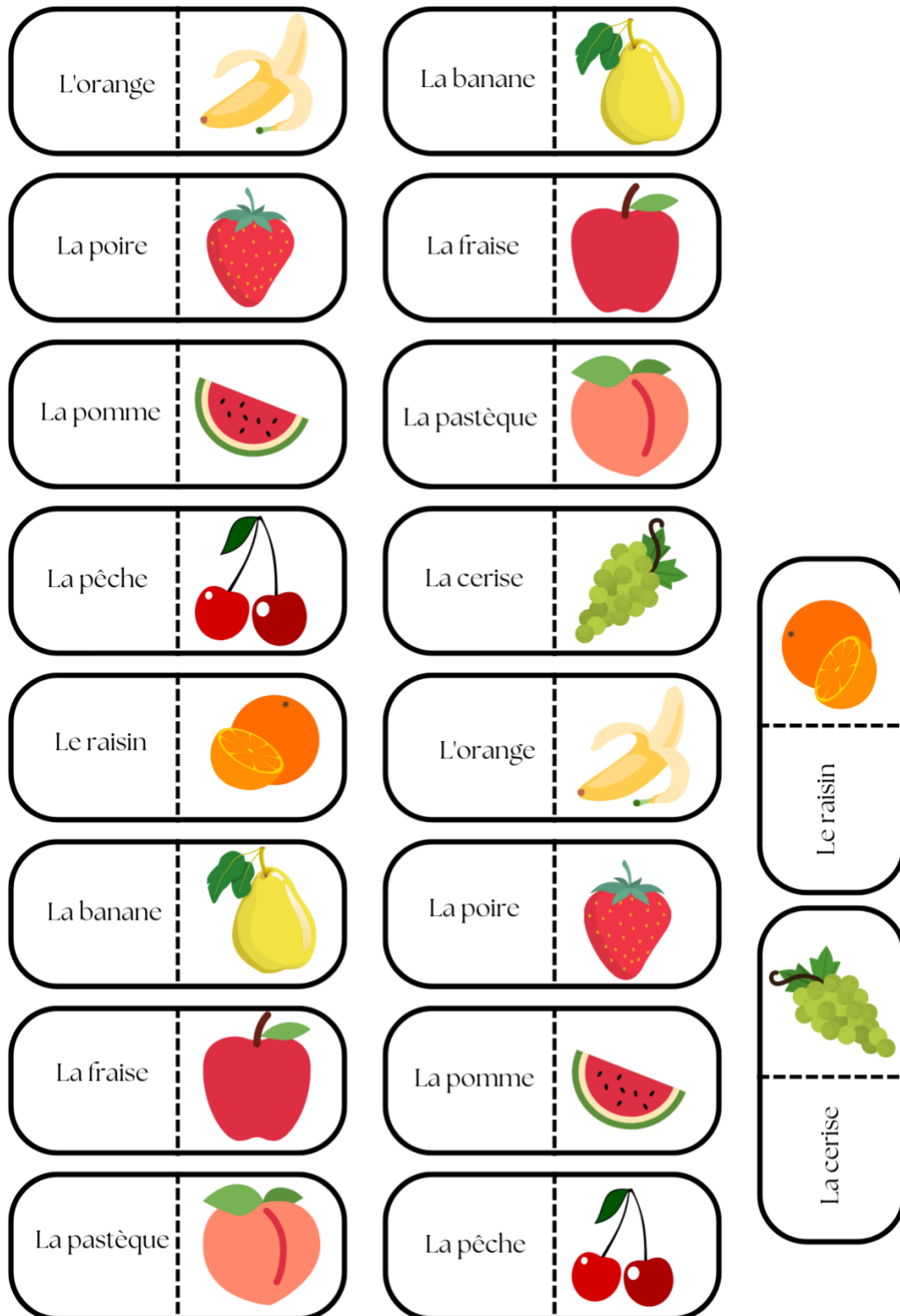
Séance			
Phases	Durée et modalité	Déroulement	Support matériel /
1. Rituel	5 minutes Collectif	Se saluer. Donner la date et l'écrire au tableau (et dans son cahier). Dire la météo.	Tableau Cahier de l'apprenant
2. Rebrassage : les animaux de compagnie	15 minutes 2 groupes	Jeu « mimes à la chaîne » - Former deux groupes. - Demander aux groupes de choisir un nom de groupe. - Annoncer le nom du jeu. - (Ré)expliquer les règles si besoin (cf. répertoire). - Annoncer les conditions de fin de partie et les éventuels gages. - Mettre en place le jeu. - Pendant le jeu : utiliser le tableau pour compter les points. - Une fois le jeu terminé, distribuer les gages.	Tableau Cartes-images « les animaux de compagnie »
3. Acquisition : « les fruits »	20-25 minutes	Jeu du memory « les fruits » - Annoncer aux apprenants le thème du	Tableau Cartes-images

	Collectif	<p>jour en l'écrivant au tableau.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposer les cartes contre la table. - Chacun son tour, les apprenants vont tenter de trouver la paire correspondante à l'aide des codes couleurs. - Les inviter à écrire dans leur cahier les mots au fur et à mesure qu'ils trouvent la paire correspondante. - Après que toutes les cartes aient été trouvées, faire une répétition collective de chaque mot. - Prendre les cartes-images, les montrer aux apprenants et leur demander « qu'est-ce que c'est ? ». <p>J'aime / Je n'aime pas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inscrire au tableau « j'aime » avec un cœur et « je n'aime pas » avec un cœur barré. - Prendre une carte image d'un fruit qu'on aime et dire « j'aime la pomme » en se touchant le ventre et en disant « miam miam ». - Prendre une autre carte image et dire « je n'aime pas le raisin » et mimer le dégoût en disant « beurk ». - Demander à un apprenant « et toi, tu aimes quel(s) fruit(s) ? ». - Laisser les apprenants s'exprimer sur leurs goûts concernant les fruits. 	« les fruits » Cahier des apprenants
4. Consolidation : jeu de dominos « les fruits »	10-15 minutes Collectif	<p>Jeu de dominos « les fruits »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Annoncer le nom du jeu. - (Ré)expliquer les règles si besoin (cf. répertoire). - Distribuer les dominos en fonction du nombre d'apprenants. - Annoncer les conditions de fin de partie et les éventuels gages. - Mettre en place le jeu. - Pendant le jeu : utiliser le tableau pour compter les points. - Une fois le jeu terminé, distribuer les gages. 	Jeu dominos « les fruits »
5. Activité détente fin de séance	5 minutes Collectif	<p>Plusieurs options :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux apprenants de dessiner dans leur cahier les fruits qu'ils aiment. - Faire un jeu du pendu avec le nouveau vocabulaire. - Faire le jeu du Pictionary avec le nouveau vocabulaire. 	Tableau Cahiers des apprenants

Annexe 6
Jeu du Mémory « Les fruits »

		
● La banane	● La fraise	● La poire
		
● La pastèque	● L'orange	● La pomme
		
● La cerise	● Le raisin	● La pêche

Annexe 7
Jeu de Dominos « Les fruits »



Annexe 8
Tableau « Quel jeu permet de travailler quoi ? »

Nom du jeu	Objectif(s) pédagogique(s)	Matériel	Durée	Modalités
Pioche et épelle	Révision de l'alphabet	Cartes-images + tableau et feutre	15 min.	Grand groupe
Le pendu	Révision de l'alphabet et du vocabulaire	Tableau blanc et feutre	10 min.	Grand groupe
La juste lettre	Révision de l'alphabet	Bouts de papier ou cartes-images de l'alphabet	10 min.	Grand groupe
Le jeu de la salière	Révision de l'alphabet, des nombres et des couleurs	Feuilles de papier et feutres de couleurs	15 min.	Binôme
La mémoire d'éléphant	Révision des verbes « avoir », « être », « s'appeler », « aimer », « adorer », « détester », « faire ».	Aucun	15 min.	Grand groupe
La date exacte	Révision des jours de la semaine et/ou des mois de l'année et/ou des nombres de 0 à 31	Tableau blanc et feutre	15 min.	Grand groupe
La juste prix	Révision des nombres	Tableau blanc, feutre et cartes-images des nombres	15 min.	Grand groupe
Le domino	Révision du vocabulaire pour : - les couleurs - les animaux - les fruits	Jeu de dominos au lexique correspondant	15 min.	Grand groupe
Le Pictionary	Révision du vocabulaire pour : - le matériel scolaire - les matières scolaires - la météo	Tableau blanc, feutre et cartes-images du lexique correspondant	15 min.	Grand groupe

	<ul style="list-style-type: none"> - les saisons - les fruits - les aliments - les vêtements 			
Les mimes à la chaîne	Révision du vocabulaire pour : <ul style="list-style-type: none"> - les animaux - les sports 	Cartes-images du lexique correspondant	15 min.	Grand groupe
Le Memory	Acquisition ou révision du vocabulaire : <ul style="list-style-type: none"> - Le matériel scolaire - Les matières scolaires - la météo - les animaux - la famille - les fruits - les aliments - les sports - les vêtements 	Cartes-images du lexique correspondant	15 min.	Grand groupe
Le loto	Révision des nombres	Cartons imprimés avec huit cases + grains de maïs (pions)	20 min.	Grand groupe
Le jeu des 7 familles	Révision des membres de la famille	Jeu de cartes « Les 7 familles »	20 min.	Grand groupe
Le bingo des heures	Révision des membres des heures	Jeu imprimé « le bingo des heures » + dés + grains de maïs (pions)	20 min.	Grand groupe
Qui est ton monstre ?	Révision des couleurs, des parties du corps et de la formulation des questions avec « avoir » et « être »	Jeu imprimé « Qui est ton monstre » + pochettes plastiques + feutres effaçables	20 min.	Grand groupe
Jeu de l'oie final	Révision de tout ce qui a été vu tout au long de l'année	Jeu de l'oie imprimé + pions + dés	20 min.	Grand groupe

Annexe 9

Extrait du répertoire de jeux

Pioche et épelle

- **Objectifs :** Réviser l'alphabet
- **Matériel :** Cartes-images de l'alphabet + tableau et feutre
- **Durée :** 15 minutes
- **Modalités de travail :** En grand groupe

Un apprenant pioche une carte et il épelle le mot. Les autres apprenants doivent réécrire correctement le mot épelé. L'enseignant corrige en écrivant le mot au tableau.

La juste lettre

- **Objectifs :** Réviser l'alphabet
- **Matériel :** Bouts de papier ou cartes-images de l'alphabet
- **Durée :** 10 minutes
- **Modalités de travail :** En grand groupe

Un apprenant écrit une lettre sur un papier et les autres apprenants doivent trouver la lettre en proposant une lettre. L'apprenant doit dire "après" ou "avant" pour aider les apprenants à retrouver la lettre.

Mémoire

- **Objectif :** Acquérir ou réviser du vocabulaire
- **Matériel :** Cartes-images du lexique correspondant
- **Modalités de travail :** En grand groupe
- **Durée :** 10 à 15 minutes

Disposer les cartes contre la table : une colonne « image » et une colonne « mot » Le premier joueur découvre deux cartes, si la carte « image » correspond à la carte « mot », il garde ces cartes. Dans le cas contraire, il les remet face cachée. Le joueur suivant procède de la même façon et ainsi de suite. Les joueurs s'aident du code couleur pour pouvoir vérifier s'il a trouvé la bonne paire. La partie est terminée lorsqu'il n'y a plus de cartes. Le gagnant est celui qui a récolté le plus de paires.

Mimes à la chaîne

- **Objectif :** Réviser le vocabulaire

- **Matériel** : Cartes-images du lexique correspondant
- **Modalités de travail** : En grand groupe
- **Durée** : 15 à 20 minutes

Les apprenants vont former deux groupes et chaque groupe passe à tour de rôle. Un groupe forme une file, face à l'enseignant(e) et à l'apprenant qui mime. L'enseignant(e) montre une carte-image à l'apprenant qui doit la mimer pour ses camarades. Une fois que les camarades ont deviné le mot, l'apprenant rejoint la fin de la file et le premier apprenant de la file prend sa place pour mimer à son tour. Si les apprenants ne trouvent pas le mot, ils peuvent passer. Chaque groupe dispose de 1 minute et 30 secondes pour mimer le plus de mots possible. L'équipe gagnante est celle qui a trouvé le plus de mots.

Dominos

- **Objectif** : Réviser le vocabulaire
- **Matériel** : Jeu dominos du lexique correspondant
- **Modalités de travail** : En grand groupe
- **Durée** : 15 à 20 minutes

Distribuer un nombre égal de dominos à chaque joueur. Les dominos sont placés face cachée sur la table et les joueurs gardent leurs dominos en main. Un premier joueur pose un domino qui correspond à l'image ou au mot du domino posé sur la table. Les joueurs jouent à tour de rôle et chacun doit associer un de ses dominos à l'un des côtés libres du domino précédemment posé en veillant à ce que l'image corresponde au mot. Si un joueur ne peut pas jouer, il pioche un domino dans la pioche et passe son tour. Le jeu se poursuit jusqu'à ce qu'un joueur n'ait plus de dominos en main ou que personne ne puisse jouer. Le joueur qui a posé tous ses dominos en premier ou celui avec le moins de dominos restants remporte la partie.

Pictionary

- **Objectif** : Réviser le vocabulaire
- **Matériel** : Cartes-images du lexique correspondant, tableau blanc, feutres
- **Modalités de travail** : En grand groupe
- **Durée** : 5 à 10 minutes

Les apprenants vont former deux groupes. Chaque groupe va désigner le membre de l'équipe qui va dessiner. Les équipes passent l'une après l'autre. Les dessinateurs vont tirer au sort des cartes-images qu'ils dessineront au tableau. Ils ont 1 minute pour faire deviner à leur équipe le plus de mots possible. L'équipe qui aura trouvé le plus de mots sera la gagnante de cette activité.

Annexe 10

Fiche jeu « Qui est ton monstre ? »

Qui est ton monstre ?

- **Objectif :** Réviser les couleurs, les parties du corps et la formulation des questions avec « avoir » et « être »
- **Matériel :** Jeu imprimé « Qui est ton monstre » + pochettes plastiques + feutres effaçables
- **Modalités de travail :** En binôme ou en petits groupes
- **Durée :** 20 à 25 minutes

Le jeu vise à deviner le monstre mystérieux choisi par l'autre binôme ou groupe le plus rapidement possible. Les apprenants doivent poser des questions concernant les caractéristiques physiques du monstre de l'autre binôme/groupe, telles que le nombre de membres et la couleur.

1. Chaque binôme/groupe choisit un monstre.
2. Un binôme/groupe commence en posant une question sur les caractéristiques physiques du monstre de l'autre binôme/groupe, comme « Ton monstre a quatre bras ? » ou « Ton monstre est vert ? »
3. Les questions doivent être formulées de manière à pouvoir obtenir une réponse par « oui » ou « non ».
4. Selon la réponse obtenue, les joueurs peuvent éliminer les monstres qui ne correspondent pas à la description donnée. Par exemple, si la réponse est « non » à la question « Ton monstre a quatre bras ? », les joueurs peuvent éliminer tous les monstres ayant quatre bras.
5. Chaque binôme/groupe peut poser des questions à tour de rôle jusqu'à ce qu'un binôme/groupe ait trouvé le monstre mystérieux de l'autre.
6. Lorsque les joueurs pensent avoir deviné le monstre de l'autre binôme/groupe, ils peuvent annoncer son nom, par exemple, « Ton monstre est Julie ? »
7. Si la réponse est correcte, le binôme/groupe gagne la partie. Sinon, ils continuent à poser des questions jusqu'à ce qu'un d'entre eux trouvent le monstre.

QUI EST TON MONSTRE ?

 <p>Alexandre</p>	 <p>Hugo</p>	 <p>Julie</p>	 <p>Gabriel</p>	 <p>Emma</p>
 <p>Lucas</p>	 <p>Adam</p>	 <p>Lola</p>	 <p>Liam</p>	 <p>Chloé</p>
 <p>Léa</p>	 <p>Mila</p>	 <p>Alice</p>	 <p>Jade</p>	 <p>Raphaël</p>
 <p>Louis</p>	 <p>Arthur</p>	 <p>Florian</p>	 <p>Ambre</p>	 <p>Sacha</p>
 <p>Paul</p>	 <p>David</p>	 <p>Tom</p>	 <p>Eva</p>	 <p>Maxime</p>

Annexe 11 Moments durant les jeux en classe



Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE.....	8
Chapitre 1. Présentation du terrain	9
1. Le contexte linguistique de l'Espagne.....	9
1.1. La diversité culturelle et linguistique : un principe fondateur inscrit dans la Constitution	9
1.2. L'enseignement des langues en Espagne	11
1.3. L'enseignement du FLE en Espagne.....	13
2. L'organisme d'accueil	17
2.1. Présentation générale	17
2.2. Les acteurs.....	18
2.3. Le contexte pédagogique et logistique.....	19
Chapitre 2. Projet d'ingénierie et problématique	21
1. Commande initiale et origine du projet	21
1.1. L'analyse des besoins.....	21
1.2. La mission.....	21
2. Questionnements, problématique et recherches	22
2.1. Questionnements et problématique	22
2.2. Méthodologie	23
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	24
Chapitre 3. Le public enfant	25
1. Les caractéristiques d'apprentissage du public enfant	25
1.1. Comprendre le profil des apprenants	25
1.2. Les besoins des enfants dans l'enseignement d'une langue étrangère.....	27
2. Aspects clés de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères chez les enfants.....	28
2.1. Approches pédagogiques pour l'apprentissage des langues étrangères.....	28
2.2. Principes clés pour enseigner une langue étrangère aux enfants	32
Chapitre 4. Définir le jeu en classe de FLE	36
1. Qu'est-ce que le jeu ?	36
1.1. Plusieurs définitions.....	36
1.2. Catégories de jeux	38
2. Le jeu éducatif	40
2.1. Spécificités et classifications du jeu éducatif.....	40
2.2. Le choix des jeux éducatifs en classe : critères et classifications selon Chrapanová	42
3. L'influence du jeu en classe de langue étrangère	46
3.1. L'impact du jeu sur la dynamique de classe et la motivation des apprenants	46
3.2. Des considérations importantes lors de l'utilisation du jeu éducatif	49
Chapitre 5. La conception pédagogique et ludique.....	51
1. Définitions	51
1.1. La conception pédagogique.....	51
1.2. La ludification vs l'adaptation d'un jeu existant vs la conception de jeux	52
2. Concevoir des jeux éducatifs pour la classe	53
2.1. Définir les objectifs d'enseignement-apprentissage.....	53
2.2. L'élaboration du jeu	54
2.3. La création d'une matrice.....	56
3. L'introduction du jeu en classe.....	58
3.1. Présenter le jeu	58
3.2. Le déroulement du jeu.....	59

3.3. La conclusion du jeu	61
PARTIE 3 - PROJET D'INGENIERIE.....	63
Chapitre 6. La démarche méthodologique.....	64
1. Méthodologie.....	64
1.1. Conception du dispositif : recherche documentaire.....	64
1.2. Mise en œuvre du dispositif : recherche-action	64
1.3. Amélioration continue : observation participante.....	65
1.4. Évaluation du dispositif : questionnaire de fin d'année.....	65
2. Tour d'horizon de la situation d'enseignement	65
3. Planification et organisation des activités ludiques	66
3.1. Définition des objectifs et des activités.....	66
3.2. Élaboration du répertoire des jeux	68
3.3. Organisation d'une séance	69
Chapitre 7. Présentation de quelques jeux et outils élaborés.....	70
1. Le jeu du mémoire associé à la leçon en trois temps.....	70
1.1. Modalités.....	70
1.2. Objectifs pédagogiques	71
1.3. Bilan et analyse	72
2. Les jeux de « mots à deviner »	72
2.1. Modalités.....	72
2.2. Objectifs pédagogiques	73
2.3. Bilan et analyse	73
3. Le jeu « Qui est ton monstre ? ».....	74
3.1. Modalités.....	74
3.2. Objectifs pédagogiques	74
3.3. Bilan et analyse	75
4. Le choix d'une approche multisensorielle et de la collaboration en groupe	75
Chapitre 8. Analyse et interprétation des résultats.....	76
1. Analyse des questionnaires.....	76
1.1. Recueil de données des enfants.....	76
1.2. Recueil de données des parents.....	79
2. Analyse des observations.....	80
2.1. La perception des jeux par les apprenants.....	80
2.2. L'impact du jeu sur la motivation, l'engagement et l'autonomie des apprenants	81
2.3. L'impact du jeu sur l'apprentissage	84
3. Bilan – Interprétation des résultats	86
3.1. Ma posture pendant la mise en place des jeux	86
3.2. Les points forts du dispositif.....	87
3.3. Difficultés rencontrées – les limites du dispositif.....	88
3.4. Pistes d'amélioration.....	90
Conclusion.....	92
Bibliographie	94
Sitographie	98
Sigles et abréviations utilisés.....	100
Table des illustrations	101
Table des annexes.....	102
Table des matières.....	119

MOTS-CLÉS : jeu, enfants, motivation, ludique

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la conception et de la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement du français langue étrangère (FLE) axé sur l'utilisation de jeux adaptés pour des enfants âgés de sept à 11 ans. En suivant une approche d'adaptation de jeux existants, le projet vise à créer des activités ludiques basées sur des jeux, intégrant des objectifs langagiers spécifiques. Le dispositif a été mis en place en classe, et les résultats ont été analysés pour évaluer leur impact sur la motivation, l'engagement et l'apprentissage des apprenants. Les observations ont démontré que les jeux ont suscité un fort enthousiasme chez les enfants, les incitant à s'investir activement dans leur apprentissage. L'adaptation de jeux existants s'est révélée être une approche efficace, permettant aux apprenants de se familiariser rapidement avec les règles des jeux utilisés. Ce mémoire met en évidence l'importance d'utiliser des jeux dans l'enseignement du FLE pour les enfants, en tant qu'outils motivants et efficaces pour favoriser leur progression linguistique et leur développement global.

KEYWORDS : game, kids, motivation, play

ABSTRACT

This thesis is about the design and implementation of a French as a Foreign Language (FLE) teaching program focused on the use of adapted games for children aged seven to eleven. Following an approach of adapting existing games, the project aims to create engaging activities based on popular games that incorporate specific language learning objectives. The program was implemented in the classroom, and the results were analyzed to assess their impact on motivation, engagement, and learning outcomes of the learners. Observations demonstrated that the games generated high enthusiasm among the children, encouraging their active participation in the learning process. Adapting existing games proved to be an effective approach, allowing the learners to quickly grasp the rules of the games used. This thesis highlights the importance of using games in FLE instruction for children as motivating and effective tools to enhance their language proficiency and overall development.