



HAL
open science

L'apprentissage de l'anglais à travers le jeu en GS

Méline Bresson

► **To cite this version:**

Méline Bresson. L'apprentissage de l'anglais à travers le jeu en GS. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04314285

HAL Id: dumas-04314285

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04314285>

Submitted on 29 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.

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'apprentissage de l'anglais à travers le jeu en GS

Présenté par Méline Bresson

Première partie rédigée en collaboration avec Lucie Cantiran

Mémoire encadré par Anne-Marie Andrieux et Martin Parsons

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je tiens cordialement à remercier toutes les personnes qui ont contribué au bon déroulement de mon stage, à l'élaboration de ces recherches et à la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier Madame Andrieux et Monsieur Parsons pour leur disponibilité, leur bienveillance et surtout pour leurs précieux conseils qui m'ont permis de faire murir mes réflexions, ma pratique et mes recherches tout au long de ce travail.

Je tiens également à remercier l'équipe enseignante de l'école La Fontaine et tout particulièrement Madame Battistini de m'avoir permis de gérer sa classe en toute confiance et bienveillance, de m'avoir encouragé dans ma posture de future enseignante et apporté de nombreux conseils, d'avoir partagé son expérience et accordé son écoute durant ce stage.

Mes remerciements vont également à ma collègue Lucie Cantiran pour sa confiance, sa bonne humeur et sa détermination qui m'ont permis d'avancer dans la rédaction de ce mémoire.

Enfin, merci à ma famille qui m'ont soutenu et encouragé afin de mener à bien ce travail.

Table des matières

Introduction.....	1
1 Etat de l'art.....	2
1.1 Articuler apprentissage et motivation	2
1.1.1 Les différentes approches d'apprentissage.....	2
1.1.2 L'importance de la motivation dans les apprentissages	4
1.2 Le jeu dans les apprentissages	7
1.2.1 Qu'est-ce que le jeu ?.....	7
1.2.2 La place du jeu dans le développement de l'enfant.....	8
1.2.3 Le jeu pédagogique à règles	9
1.3 L'apprentissage de l'anglais.....	11
1.3.1 L'apprentissage d'une LVE.....	11
1.3.2 La place de l'anglais dans l'univers de l'enfant	12
1.3.3 L'apprentissage de l'anglais en maternelle	12
2 Problématique et hypothèses	14
3 Méthode.....	15
3.1 Les participants.....	15
3.2 Matériel	16
3.3 Procédure	18
4 Résultats	19
5 Discussion	30
6 Conclusion	36
Bibliographie.....	37
Annexes	39

Table des tableaux et graphiques

Tableau 1 : Origine(s) des parents d'élèves	15
Tableau 2 : Difficultés chez certains élèves	16
Tableau 3 : Elèves ayant ou non des difficultés de concentration dans le cadre scolaire	16
Tableau 4 : Répartition des questions de l'entretien selon quatre catégories	21
Figure 1 : Fréquence du regard porté sur l'enseignant chez chaque élève.....	25
Figure 2 : Fréquence des élèves qui parlent avec un camarade de l'apprentissage	27
Figure 3 : Fréquence des élèves qui répètent le vocabulaire de leur propre initiative	28

Introduction

Le processus de mondialisation constituant une ouverture sur le monde au niveau économique, entraîne une interdépendance entre les pays. Cela génère de nombreux impacts au niveau culturel, social et politique. On observe un mélange entre les cultures et de nombreux échanges entre les pays. Ces derniers sont de natures diverses : échanges de marchandises, de population, financiers, et nécessitent d'avoir une langue commune pour communiquer. Selon le site de recherche « Ethnologue » (2022), la langue anglaise fait partie des langues les plus parlées au monde et se situe en première position si l'on considère les locuteurs natifs et non natifs. Son apprentissage présente donc de nombreux enjeux. De plus, d'après mon vécu en temps qu'élève, mes stages en école primaire et mes échanges avec plusieurs enseignants, l'anglais est généralement la première langue étrangère apprise à l'école, et peut même faire l'objet d'une découverte chez les élèves de maternelle dans le cadre de l'éveil aux langues.

Cependant, les professeurs se questionnent sur la manière d'enseigner cette langue. N'étant généralement pas leur langue première, les enseignants peuvent penser ne pas avoir les outils et connaissances nécessaires et donc se sentir illégitimes à enseigner l'anglais dans leur classe. En effet, selon le comité stratégique des langues présidé par Halimi, « certains des enseignants rencontrés s'estiment insuffisamment armés pour tenir leur classe et faire leur travail » (2012, p. 41) dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, en tant que futures enseignantes, il est intéressant de se demander comment susciter l'intérêt des élèves à apprendre une langue qui leur est plus ou moins totalement étrangère. Pour cela, les supports d'apprentissage peuvent être de nature variée, mais ils peuvent parfois se montrer impertinents dans l'apprentissage d'une langue, en fonction du public auquel l'enseignant est confronté.

Ainsi, le jeu pourrait être un moyen adapté dans une classe de maternelle car il fait partie du quotidien des enfants. En effet, selon le Ministère de l'Éducation Nationale, le jeu est reconnu comme un « appui pédagogique efficace et pertinent pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement des apprentissages disciplinaires. » (2015, p. 4). Cependant, le jeu n'entre-t-il pas en contradiction avec les apprentissages scolaires ?

Afin de répondre à nos interrogations, nous verrons dans un premier temps comment s'articulent les apprentissages et la motivation, puis dans un second temps nous nous intéresserons à la place du jeu dans les apprentissages. Enfin, nous nous centrerons sur l'apprentissage de l'anglais.

1 Etat de l'art

1.1 Articuler apprentissage et motivation

L'éducation, parallèlement à la vision de l'enfant, est en constante évolution. Les pratiques pédagogiques n'ont cessé de se réformer en considérant davantage les spécificités de l'enfant dans les apprentissages. Cependant, les avis divergent fortement autour de la méthode pédagogique à adopter à l'école. D'une part, depuis sa création, l'École adopte un enseignement basé sur une transmission verticale du savoir, du professeur vers l'élève. D'autre part, depuis la fin du XXème siècle, l'École tend à adopter un enseignement dit horizontal dans lequel l'enfant est acteur de ses apprentissages.

1.1.1 Les différentes approches d'apprentissage

Tout d'abord, la vision traditionnelle de l'enseignement s'appuie sur l'idée que pour accéder à la connaissance il faut nécessairement commencer par obéir à un adulte et accepter de recevoir un enseignement. En effet, selon Cyrulnik, « [l]enfant de personne ne devient personne. Il lui faut quelqu'un pour devenir quelqu'un. » (2000, p. 109). De plus, l'apprentissage suppose la déconstruction de ses propres croyances afin de pouvoir intégrer de nouveaux savoirs et acquérir une vision plus objective de la réalité. Dans ce cas, l'enfant est en capacité de pouvoir penser par lui-même et de devenir un adulte libre et autonome, ce qui constitue la finalité de l'École. Le savoir donnant un pouvoir de réflexion et d'action sur le réel, il est nécessaire que tous les enfants reçoivent une éducation. D'autre part, selon Gauchet (1985), l'éducation suppose une transmission car l'enfant arrive dans une société déjà constituée. L'enfant doit donc recevoir ce qui était présent avant lui, qui est plus puissant que lui et qui s'impose à lui, afin qu'il puisse construire correctement son identité. Par conséquent, du point de vue de l'éducation traditionnelle, il n'est pas concevable de laisser l'enfant s'auto-éduquer.

Ensuite, la vision plus moderne de l'éducation place l'enfant au cœur des apprentissages en allant au-delà de la simple transmission du professeur vers l'élève. Alexandre (2011) reprend les travaux de Piaget qui s'opposent au modèle transmissif où l'apprenant est considéré comme un individu passif réceptionnant des informations tel « un contenant vide qu'il suffirait de remplir » (2011, p. 11). L'apprentissage est au contraire, défini comme un savoir construit activement par l'individu. Les informations transmises deviennent des connaissances à condition que l'individu en fasse un traitement personnel. Ce dernier consiste en l'établissement

de liens entre les informations reçues et les connaissances antérieures de l'individu, pour se les approprier et former de nouvelles connaissances à caractère durable. L'ensemble de ces connaissances constituant le savoir construit par l'individu par des réorganisations mentales renvoie au modèle constructiviste de l'apprentissage. D'autre part, Alexandre (2011) se réfère aussi aux travaux de Lev Vygotski qui met en avant l'importance des interactions sociales dans les apprentissages. Les échanges langagiers jouent un rôle facilitateur dans la construction d'une pensée intériorisée et réfléchie permettant une progression dans les apprentissages. Pour comprendre et apprendre, l'élève a un besoin d'expérimenter, d'interagir avec son environnement. Ce modèle de pensée est appelé socioconstructivisme. L'attention étant toujours dispersée, la mise en activité produit une unité du corps et de l'esprit et permettrait alors de susciter du plaisir permettant à l'élève à être attentionné. Ainsi, nous faisons face à deux visions strictement opposées en matière d'éducation et de pédagogie. Nous nous intéresserons alors aux recommandations pédagogiques actuelles de l'Education Nationale concernant le type de pédagogie vers lequel s'orienter, en particulier à l'école maternelle.

Enfin, l'Education Nationale se positionne aujourd'hui davantage du point de vue de l'idée selon laquelle l'enfant doit être au cœur de l'Ecole. Depuis son plus jeune âge, l'enfant interagit avec son environnement par observation et tâtonnement de celui-ci. L'école maternelle s'appuie donc sur ce principe qui est rassurant et plaisant pour l'élève. En effet, si l'on s'intéresse au bulletin officiel n°25 de l'Education Nationale (2021), l'école maternelle occupe une place fondamentale dans la réussite de tous les élèves, constituant le premier cycle du parcours scolaire. Elle se veut à la fois bienveillante et ambitieuse en s'appuyant sur le principe fondamental selon lequel « tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser » (2021, p. 1). Son rôle est de « donner envie aux élèves d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure tout en respectant le rythme de développement de chacun » (2021, p. 1). De ce fait, dans notre expérimentation nous nous sommes placées du côté de la mise en activité de l'élève lors des apprentissages. Par mise en activité, nous entendons l'idée que l'élève agisse, qu'il soit réellement actif au niveau mental. Cependant, la mise en activité est à différencier du comportement. En effet, d'après Alexandre (2011), si des élèves sont en mouvement ou réalisent des manipulations, cela n'assure pas l'activité effective des élèves. Ce comportement peut simplement être le témoin de l'application de consignes sans que cela n'entraîne de processus mentaux. Ainsi, pour que les élèves soient en activité, le maître doit privilégier une position d'accompagnateur pour laisser la possibilité aux élèves d'être davantage actifs.

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appuyés sur les recommandations de l'Education Nationale. Nous avons donc choisi de positionner l'enfant au cœur des apprentissages et de le solliciter par une mise en activité. Nous avons fait en sorte qu'il puisse interagir avec ses camarades pour qu'il puisse davantage s'approprier les savoirs. Selon Alexandre, « l'expression libre des enfants, leurs expériences et tâtonnements » (2011, p. 38), induirait chez eux une motivation plus forte et une implication immédiate dans l'activité.

1.1.2 L'importance de la motivation dans les apprentissages

Premièrement, pour Lieury et Fenouillet, la notion de motivation regroupe de multiples termes : « besoin, instinct, envie, passion, désir, pulsion, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, mobile » (2013, p. 1). Selon ces chercheurs, la motivation représente « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante. » (2013, p. 1). On peut alors distinguer deux grandes catégories de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. D'après leurs propos, « la motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure », tandis que « la motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant [...] ou pour éviter quelque chose de déplaisant » (2013, p. 38). De plus, dans le modèle de Vallerand la motivation intrinsèque peut prendre trois formes différentes : « une motivation orientée vers la connaissance (découverte), orientée vers l'accomplissement (satisfaction d'atteindre des objectifs personnels) et orientée vers la recherche de sensations (excitation, nouvelles sensations...). » (2013, p. 92). On a donc d'un côté la motivation intrinsèque guidée par l'intérêt, la curiosité de l'individu pour la tâche en elle-même et de l'autre la motivation extrinsèque régie par des récompenses externes, autrement dit par ce que le behavioriste Hull appelle des renforcements. En effet, la « loi du renforcement » ou « loi de Hull » (1952) présente la motivation comme une relation entre besoin et renforcement. C'est ce qu'il a essayé de démontrer dans plusieurs expériences où il en a retiré la conclusion suivante : pour favoriser une motivation positive chez les élèves, il est nécessaire de leur attribuer des renforcements positifs (bon point, encouragement verbal) et non négatifs (sanction, réprimande, etc.). Cependant, ces récompenses extérieures ou renforcements de Hull pourraient réduire la motivation intrinsèque des individus. Ceux-ci vont réaliser l'activité demandée non plus pour le plaisir, l'intérêt, la satisfaction qu'elle leur procure, mais

pour pouvoir recevoir ces récompenses extrinsèques. Lieury et Fenouillet nous disent alors que « la motivation intrinsèque se distingue de la motivation extrinsèque par une plus grande persévérance. » (2013, p. 81). En effet, si un individu est motivé intrinsèquement par la tâche, donc pour le plaisir même qu'elle lui procure, cela va susciter chez lui de la persévérance. Tandis que si l'individu est motivé extrinsèquement mais qu'il ne reçoit plus de récompenses ou de renforcements, alors il va s'arrêter de réaliser la tâche et ne montrer aucune persévérance. Dans ce cas-là, l'individu va devenir démotivé et peut se résigner à ne plus faire d'efforts.

Deuxièmement, Fenouillet et Lieury considèrent que « les besoins sont à la source de toutes les motivations humaines » (2013, p.5), et que le besoin de curiosité, faisant partie des besoins cognitifs des individus, est constamment présent et ne diminue jamais. Du côté des auteurs Deci et Ryan (1982), l'idée défendue est que chaque individu, à tout âge, a besoin d'autonomie et que ce besoin est « un puissant « ressort » de la motivation intrinsèque. » (2013, p. 37). D'après eux, en plus du besoin d'autonomie, les besoins de compétence et d'appartenance sont également des besoins essentiels chez les individus qui vont être déterminants dans leur motivation. Mais ces besoins sont efficaces seulement s'il y a autonomie. Deci et Ryan développent alors leur théorie du besoin d'autodétermination dans laquelle la motivation est perçue comme « un continuum en fonction de l'autodétermination » (2013, p.39). Plus les individus vont être intrinsèquement motivés, plus ils vont s'attribuer à eux-mêmes les mérites et plus ils vont se sentir autodéterminés. Réciproquement, plus les individus vont être extrinsèquement motivés, plus ils vont attribuer leur réussite ou échec à une cause externe et moins le sentiment d'autodétermination sera présent. À noter que lorsqu'un individu est amotivé, il y a absence d'autodétermination. D'autre part, du côté de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1977), appelé aussi sentiment d'auto-efficacité, la motivation est ici déterminée par le SEP car celui-ci va fixer le niveau d'implication dans la tâche. Par conséquent, le niveau de compétence perçue, autrement dit de SEP, et le niveau d'autodétermination vont être déterminants dans la motivation des individus car ils vont définir leur degré de persévérance dans l'activité. De ce fait, le but que va se fixer un individu par rapport à une tâche va déterminer la quantité d'efforts fournis pour la réalisation de celle-ci. Aussi, Lieury et Fenouillet (2013) nous expliquent l'influence de la difficulté et de la spécificité du but sur les performances : d'une part, plus un but sera difficile à atteindre, meilleures seront les performances ; d'autre part, plus un but sera spécifique et compétitif, meilleurs seront les résultats. Les buts que l'on se fixe ont donc un impact considérable sur notre motivation. Selon eux, « la motivation explique la direction, l'intensité (effort) et la durée

(persistance) d'une action. Les buts vont diriger l'attention et l'action » (2013, p. 72). Par ailleurs, la motivation serait également en lien avec la coopération. Ainsi, la motivation intrinsèque engendrerait une coopération entre individus dans le but commun de réalisation de l'activité pour l'activité ; tandis que la motivation extrinsèque génèrerait un sentiment de compétition et l'envie d'obtenir la récompense avant les autres. Par surcroît, d'après Lieury et Fenouillet (2013) la motivation aurait des effets sur la mémorisation des individus : elle leur permettrait de mieux mémoriser. En effet, certaines études qui ont essayé de démontrer ce lien ont abouti au fait que « la motivation agissait sur la mémoire à court terme dans certaines conditions » (2013, p. 158). Un des mécanismes pouvant expliquer cela est que, lorsque les individus sont motivés à la réalisation d'une activité, ils focalisent leur attention sur un élément en particulier de cette activité, et non sur les autres. Ils réorientent alors leur attention, ce qu'on peut également appeler l'attention sélective. Selon Lieury et Fenouillet, « C'est donc au niveau le plus élevé de la mémoire, le niveau sémantique, que les effets de la motivation sont le plus susceptibles d'intervenir. » (2013, p. 163).

Enfin, d'un point de vue pédagogique, il est préférable de valoriser la motivation intrinsèque des élèves dans le cadre scolaire. En effet, les élèves étant motivés intrinsèquement sont davantage acteurs de leur apprentissage, tandis que les élèves extrinsèquement motivés sont plutôt perçus comme spectateurs dans leur apprentissage (Lieury et Fenouillet, 2013). Comme nous avons pu le constater plus haut, contrairement à la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque engendre plus de persévérance et d'attitudes coopératives chez les élèves, ainsi que de plus hautes performances. C'est pourquoi il est important de repenser les contraintes et renforcements éventuels (notes, bon point, etc.) qui viennent perturber cette motivation intrinsèque, et favoriser la comparaison sociale entre élèves.

En nous appuyant sur les dires des chercheurs, nous avons tenté de favoriser la motivation intrinsèque dans la dispense de notre séquence en explicitant au mieux les objectifs d'apprentissages et en proposant des activités diverses, dont certaines mettent en avant la coopération et l'autonomie chez les élèves. Nous avons alors essayé de stimuler autant que possible leur curiosité, leur intérêt en faisant le choix d'organiser les apprentissages au travers d'activités ludiques.

1.2 Le jeu dans les apprentissages

D'après le programme de maternelle (2021), plusieurs possibilités d'apprentissage sont proposées : « apprendre en jouant », « apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes concrets », « apprendre en s'exerçant », « apprendre en se remémorant et en mémorisant ». Dans notre étude, nous avons fait le choix d'utiliser le jeu comme outil pédagogique afin de motiver les apprentissages. Selon le programme, « Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissage. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. » (2021, p. 2).

1.2.1 Qu'est-ce que le jeu ?

Selon Pasquier, le jeu représente « une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnées d'un sentiment de tension ou de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante » (1993, p. 12). Le jeu est aussi défini comme une « activité naturelle et spontanée » (Sautot, 2006). Selon Gondonneau (2006), le jeu est à la fois un besoin vital, un outil social et un objet de culture.

L'introduction du jeu à l'école fait l'objet de perceptions divergentes. De manière générale, dans nos représentations, le jeu est très souvent opposé au travail. Selon Pasquier, en 1981, cet outil sympathique était largement synonyme de non-activité ou de loisirs sans grande portée : « Il ne fait, il joue » (1993, p.9). Cependant, aujourd'hui les mentalités ont évolué et « Nombreux sont les enseignants des trois cycles qui, en recherche d'activités nouvelles, explorent maintenant les possibilités cognitives du jeu ; ils en font aussi pour un meilleur environnement scolaire » (1993, p.9). Le jeu est alors maintenant reconnu comme un outil éducatif parmi d'autres, à condition que l'enseignant ait effectué un détournement de ce dernier pour le rendre instructif dans un cadre pédagogique. Il permet de garantir autant de plaisir à étudier qu'à jouer et faire en sorte que l'élève revienne étudier avec plaisir. En effet, le terme « jeux », « ludi » en latin, est en lien avec le mot latin « jocus » qui signifie rire et bruit et renvoie donc à l'idée que celui-ci apporte de la joie et du plaisir.

De ce fait, pour conduire nos séances, nous nous sommes basées sur des jeux éducatifs permettant d'allier apprentissage et plaisir. Ce plaisir pourra engendrer une motivation dans le travail de l'élève. Justement, selon Sautot, le jeu dit éducatif « s'inscrit dans une double motivation : l'une interne au jeu et l'autre externe. » (2006, p. 69). Cela renvoie aux deux types de motivation, intrinsèque ou extrinsèque, que nous avons explicités plus haut. Nous avons fait en sorte de créer un environnement de jeu propice à la motivation intrinsèque afin de susciter chez les enfants l'envie de participer pour le jeu lui-même et la curiosité d'apprendre davantage, plutôt que de leur donner envie de jouer simplement pour jouer ou se mesurer aux autres. Un jeu visant la compétition étant contre-productif.

1.2.2 La place du jeu dans le développement de l'enfant

Depuis bien longtemps, le jeu est présent partout dans notre quotidien, par exemple dans les journaux, les magazines, à la radio ou à la télévision. Selon Sautot et ses collaborateurs, « le jeu est le principe fondateur de toute culture » (2006, p. 35). Le jeu est un comportement naturel et spontané chez tout être humain depuis sa naissance. Il fait partie des besoins fondamentaux et participe au processus de socialisation des individus. De ce fait, chez l'enfant, le jeu est une activité spontanée qui se manifeste très tôt, et qui va jouer un rôle fondamental dans son développement et la construction de son identité. C'est ainsi qu'à l'école maternelle, selon Sautot, « l'enfant va faire de multiples expériences de jeu où il expérimente son pouvoir, sa capacité à maîtriser son environnement » (2006, p. 45). Le jeu va donc, d'une part, permettre à l'enfant d'apprendre à être autonome et notamment, d'après Sautot, « dans le fait de s'engager, de se projeter et d'assumer sa responsabilité malgré un avenir incertain » (2006, p. 75). D'autre part, il va également permettre à l'enfant, au travers de situations de jeu avec ses camarades, de se créer des relations sociales. Le jeu fait donc partie de la vie affective de l'enfant. De ce fait, nous avons décidé de mener nos séances à l'aide de jeux car ils représentent une activité spontanée, et mettent l'élève au cœur des apprentissages. Nous partons du jeu, une activité qu'il connaît bien et qu'il affectionne particulièrement puisqu'il fait partie de son quotidien à cet âge-là, pour ensuite se rapprocher des apprentissages plus formels.

Le jeu pédagogique crée alors un lien entre le jeu et le travail. Il permet à l'enfant de prendre conscience, grâce à son évolution dans le jeu et notamment ses victoires, des progrès qu'il a à réaliser et donc de l'effort à accomplir pour vaincre des difficultés dans le travail. De plus, l'une des finalités du jeu à l'école est le développement cognitif de l'élève, à travers le développement de la capacité de raisonnement afin de chercher des stratégies de résolution de

problèmes (Sautot, 2006). D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, « Le jeu est fondamental pour le bien-être et le développement de tout enfant. Quand les enfants jouent, ils développent différentes habiletés : ils réfléchissent, résolvent des problèmes, s'expriment, bougent, coopèrent, font appel à leurs impressions... » (2015, p. 7). Le jeu permettra ainsi aux élèves de s'engager dans la tâche et de générer des activités mentales, mais aussi de répondre aux besoins de l'enfant. Le jeu nous permettra donc de générer du plaisir chez l'élève qui, lui, aura un impact sur la motivation.

Aussi, Pasquier (1993) va plus loin dans son analyse du plaisir et nous dit que les jeux peuvent aider un élève dit instable à se concentrer étant donné le plaisir éprouvé par celui-ci. C'est pourquoi nous nous attacherons à observer de plus près ce lien entre concentration et jeu. Nous utiliserons donc ce dernier comme un moyen d'apprendre à travers notre séquence d'enseignement. Celui-ci sera qualifié de jeu pédagogique. Cependant, selon Dargère, le jeu devient pédagogique seulement s'il respecte les contraintes sur lesquelles il se fonde : « des contraintes institutionnelles et médiationnelles : il doit respecter des règles et mener à un gain. », « des contraintes interactionnelles et rituelles qui définissent principalement la place de chaque participant, leur engagement et leur interdépendance. » (2015, p. 207).

1.2.3 Le jeu pédagogique à règles

Tout d'abord, il convient de préciser que les apprentissages, par l'intermédiaire d'activités ludiques à l'école, peuvent passer par deux grands types de jeux. En effet, ils peuvent se faire soit par le jeu libre, où l'enfant se construit des savoirs informels à son rythme qu'il développera par la suite à l'aide d'apprentissages explicites ; soit par le jeu structuré, qui a pour but de faire acquérir explicitement des connaissances précises chez l'enfant (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Dans la réalisation de notre séquence que nous aborderons un peu plus loin, nous nous sommes concentrées sur ce deuxième aspect du jeu qui nous permettra au mieux d'assurer l'exécution de notre intervention auprès des élèves. D'autre part, selon les ressources de l'Éducation Nationale (2015), il existe quatre catégories de jeux qui apparaissent à des stades différents de la vie de l'enfant, qui perdurent et cohabitent ensuite dans le temps (Piaget). Ils jouent par conséquent un rôle très important dans son développement. Le premier jeu à apparaître, au début de la vie du nourrisson, est le jeu d'exercice aussi appelé jeu d'exploration. Ensuite, apparaissent à peu près en même temps, vers l'âge de deux ans, les jeux de construction et les jeux symboliques ou d'imitations. Puis, aux alentours de ses trois-quatre ans, l'enfant découvre les jeux à règles. D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, « Le jeu

à règles est par définition l'activité ludique de l'être socialisé, où la règle remplace le symbole et encadre l'exercice dès lors que certaines relations sociales se constituent. » (2015, p. 4). C'est donc sur cette dernière variété de jeu que porte notre étude.

De ce fait, nous allons maintenant expliciter ce que sont précisément les jeux à règles. Tout d'abord, deux catégories de jeux à règles sont établies par le Ministère de l'Education Nationale (2015) : les « jeux à règles spontanées » où celles-ci sont établies petit à petit au cours du jeu, et les « jeux à règles transmises » c'est-à-dire des jeux où les règles sont déjà établies et qui restent inchangées depuis toujours. Ces jeux à règles peuvent se présenter sous plusieurs formes : jeux de coopération ou de compétition, jeux de hasard, d'adresse, de stratégie, d'observation, de mémoire, de poursuite. Ensuite, selon le Ministère de l'Education Nationale, « Ils activent chez les joueurs des habiletés sensori-motrices (courses, billes, ...) ou cognitives (cartes, jeux de société divers...). » (2015, p. 4). « Le jeu à règles est une activité à la fois psychique et de réalisation extérieure qui maintient l'enfant au contact de la réalité. » (2015, p. 5). De par le fait que ce type de jeux apparaît dans la vie de l'enfant à l'âge de son entrée à l'école maternelle, « Cela les incite à se servir de stratégies, de logique et de leur jugement moral, donc à perfectionner ces aspects importants dans leur développement. » (2015, p. 7). En effet, toujours selon les dires du Ministère de l'Education Nationale, les jeux à règles « aident les enfants à apprendre à jouer à tour de rôle, à négocier, à résoudre des problèmes et à s'entendre les uns avec les autres. Ces règles de jeu sont une préfiguration de ce que sera la vie en société avec ses règles, ses contraintes et ses satisfactions. Les jeux à règles ont donc de fait une visée éducative. » (2015, p. 7).

Lors de notre intervention auprès des élèves, ceux-ci ont joué à des jeux dont les règles auront déjà été établies à l'avance par nos soins. Les jeux sont de nature variée : jeu de réflexion, jeu d'observation et de stratégie, jeu de hasard et de mémoire. La plupart des jeux sont individuels afin de permettre à chaque élève de pouvoir s'engager. Il s'agit également de jeux que nous avons inventés, de jeux inspirés des jeux à règles qui sont familiers aux enfants, ou bien des jeux à règles transmises. Ainsi, le jeu permettra d'entrer de manière plus plaisante dans l'apprentissage de la langue anglaise, une discipline nouvelle pour eux. Il s'agit alors de jeux où les enfants doivent comprendre et s'exprimer en anglais, ce qui nous permet plus facilement d'observer et d'évaluer les connaissances des élèves sur le moment-même.

1.3 L'apprentissage de l'anglais

L'enseignement d'une Langue Vivante Etrangère (LVE) est devenu une discipline à part entière seulement depuis 2002 et son caractère obligatoire s'est étendu dès le CP en 2015. De plus, à cette date, un éveil à la diversité linguistique et culturelle est également entré en vigueur dans les programmes de maternelle dès la moyenne section.

1.3.1 L'apprentissage d'une LVE

Tout d'abord, d'après le CECRL (2001), l'apprentissage d'une LVE s'effectue selon différents niveaux évolutifs de compétences langagières communs aux pays européens : A1, A2, B1, B2, C1, C2. L'enseignement d'une langue vivante étrangère s'effectue donc selon une progressivité établie en termes de compétences visées. Il s'articule autour de plusieurs activités de communication langagière, orales ou écrites : la réception, la production et l'interaction. En fin de cycle 3, c'est le niveau A1 qui est attendu. Cependant, le niveau de classe sur lequel porte notre étude, c'est-à-dire la grande section maternelle en cycle 1, ne comporte pas d'attendus spécifiques en matière de compétences en langue chez les élèves. Toutefois, la compréhension et l'expression orale sont travaillées avec les élèves.

D'autre part, depuis 2001, l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école s'effectue dans le cadre d'une approche actionnelle où les élèves sont considérés, selon le CECRL, comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p. 15). Ce cadre européen de référence pour les langues dit qu' « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (2001, p. 15). Cette perspective actionnelle considère alors l'ensemble des capacités et compétences de l'élève, notamment cognitives et affectives. Notre intervention par le jeu auprès des élèves entre alors pleinement dans cette approche où ceux-ci sont engagés autant physiquement que mentalement dans la tâche. Pour renforcer la mise en activité de l'élève, nous avons favorisé une immersion totale en énonçant les consignes en anglais, en s'assurant tout de même que chaque élève ait compris ce qui est demandé. En effet, une communication uniquement en langue cible peut engendrer davantage d'opérations mentales chez l'élève.

1.3.2 La place de l'anglais dans l'univers de l'enfant

D'après le site de recherche « Ethnologue » (2022), on dénombre environ 7000 langues dans le monde, dont l'anglais qui fait partie des langues les plus parlées au monde. En France, la langue anglaise est donc principalement la première langue étrangère que les élèves apprennent à l'école. Elle est aussi présente dans le quotidien des enfants sans qu'ils ne s'en rendent compte, notamment avec les mots empruntés à la langue anglaise. L'enfant est aussi confronté à l'anglais dès son plus jeune âge à travers différents supports, tels que les vidéos ou les musiques. Aussi, certains mots anglais ressemblent à des mots français car certains sont issus de la même racine. Tous ces éléments nous ont conduit à choisir la langue anglaise et à cibler les apprentissages sur les couleurs. Effectivement les élèves peuvent les rencontrer dans leur vie quotidienne et en connaître quelques-unes. Par exemple, il est probable que les élèves aient déjà rencontré les couleurs « black », « pink » et « blue » notamment par l'intermédiaire d'expression française, de dessins animés, ou de marques etc. De plus, les couleurs « orange », « grey » et « blue » sont assez transparentes, simplifiant ainsi la compréhension, voire la mémorisation de l'anglais chez les élèves.

D'autre part, la maîtrise de cette langue comporte des enjeux sociaux, car elle permet l'ouverture sur le monde et de pouvoir communiquer avec autrui lors de voyages à l'étranger par exemple. Aussi, elle peut être nécessaire dans le milieu professionnel pour certains postes, dans lequel elle constitue un prérequis. Compte tenu de sa forte présence dans notre société, l'apprentissage de l'anglais peut alors être considéré comme une discipline tout aussi importante que les autres à l'école et doit débiter dès la maternelle.

1.3.3 L'apprentissage de l'anglais en maternelle

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle s'articule principalement autour de deux domaines : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions et explorer le monde. L'éveil à la diversité linguistique et culturelle constitue à la fois un éveil à la pluralité des langues à partir de la moyenne section, ainsi que la découverte d'une langue singulière plutôt en grande section, qui se trouve bien souvent être l'anglais comme il est recommandé dans le rapport qui s'intitule « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » (2018, p.27). Les jeunes enfants étant pourvus de grandes capacités perceptives, ce rapport explique l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère, afin de les sensibiliser aux différentes sonorités des langues. En effet, cela va permettre d'instaurer chez les élèves des premiers repères linguistiques dans le cadre scolaire, qu'ils vont par la suite

développer et approfondir tout au long de leur scolarité. Comme le souligne le bulletin officiel du programme d'enseignement de l'école maternelle, il est important que les élèves « prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français » (2021, p. 7). De plus, celui-ci mentionne également que « Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. » (2021, p. 7).

Notre étude porte sur l'un des deux volets de l'éveil aux langues : découvrir une langue singulière, qui sera donc ici l'anglais. Il est à noter que, d'après les recommandations pédagogiques de Jean-Michel Blanquer (2019), la mise en contact avec les langues vivantes étrangères à l'école maternelle doit faire l'objet de séances courtes et régulières dans un environnement de classe adapté et bienveillant afin de permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières orales. Lors de notre intervention, nous avons respecté ces recommandations en mettant en place des séances qui ne dépassent pas la demi-heure. Aussi, de par l'enseignement à l'éveil aux langues, il a été donné comme objectifs par le Ministre de l'Education Nationale (2019) de : développer des attitudes positives envers la diversité linguistique afin de susciter la curiosité et favoriser le respect et l'accueil de la diversité présente autour de nous ; de faire découvrir aux élèves des éléments linguistiques et culturels de manière adaptée ; d'encourager l'ouverture aux sonorités des langues ; et enfin de faire émerger une conscience des langues à travers l'observation de régularités, de similitudes ou de différences entre celles-ci. Nous avons donc pris en considération ces objectifs lorsque nous sommes intervenues auprès des élèves afin de leur faire découvrir quelques notions en anglais.

D'autre part, le Ministre de l'Education Nationale met en lien l'apprentissage par le jeu en maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère en expliquant que les « jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour, conduits en LVE, engagent les élèves dans le développement de productions orales simples. » (2019, p. 39). Ce premier précise que l'« On peut également s'appuyer sur des jeux sociaux traditionnels déjà connus des élèves pour faciliter l'entrée dans des activités et créer, ainsi, des situations d'interaction simples mais chargées de sens permettant de pratiquer une LVE. » (2019, p. 40). C'est ce que nous avons tenté de mettre en place dans la réalisation de notre séquence d'enseignement en proposant les jeux du bingo, jeu de plateau et jeu du béret qui sont généralement connus des élèves.

2 Problématique et hypothèses

D'après tous ces éléments théoriques autour de l'apprentissage, de la motivation, du jeu, et de l'anglais que nous venons d'explicitier, nous pouvons en retirer plusieurs idées principales. Pour permettre un meilleur apprentissage des savoirs, il est important que l'enseignant propose aux élèves des situations de résolution de tâches qui vont susciter chez eux de l'intérêt et de la persévérance dans la réalisation de l'activité, mais aussi de privilégier des situations de mise en autonomie et de coopération. Cela va donc éveiller en eux une motivation intrinsèque. Pour ce faire, le jeu étant source de plaisir chez l'enfant, il apparaît comme un outil pédagogique possible. Il permet ainsi une implication dans la tâche de la part de l'élève. Contrairement à certaines idées reçues, le jeu peut permettre de faire acquérir des savoirs aux élèves. Cependant, il peut aussi amener l'élève à avoir un comportement inadapté sous l'effet de l'excitation et l'amener à se disperser. Dans ce cas, il ne ferait plus d'activités mentales, et perdrait de vue l'objectif d'apprentissage. De ce fait, l'efficacité de cet outil va dépendre de la manière dont on va le mettre en place auprès des élèves. Par ailleurs, le jeu faisant partie de l'environnement de l'enfant, autant dans le contexte scolaire que dans le contexte familial, possède un caractère rassurant pour entrer sereinement dans l'apprentissage d'une langue étrangère tel que l'anglais.

Nous en venons alors à nous poser la question suivante : dans quelle mesure le jeu permet-il de faire entrer des élèves de grande section dans l'apprentissage de l'anglais ? Pour tenter de répondre à cette problématique, nous avons établi trois hypothèses que nous validerons ou invaliderons grâce à notre expérimentation.

H1: Le passage par le jeu en anglais va amener les élèves à rester concentrés durant les séances. Il devrait même aider les élèves ayant des difficultés de concentration de manière générale.

H2 : L'apprentissage de l'anglais par le jeu permet de susciter la curiosité des élèves concernant cette langue.

H3 : L'apprentissage de l'anglais par le jeu va faire évoluer les représentations qu'ont les élèves de cette langue.

Afin de pouvoir conclure de la validité ou non de nos hypothèses de recherche, nous avons mis en place une méthode expérimentale prenant en compte les particularités du contexte.

3 Méthode

3.1 Les participants

L'établissement scolaire, dans lequel nous avons mené notre expérimentation, est l'école primaire La Fontaine située à Grenoble. Cette école, allant de la petite section au cours moyen 2, fait partie du réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Notre étude concerne une classe de niveau Grande Section (GS) comportant dix élèves, dont cinq filles et cinq garçons. Ces élèves sont âgés de 5 à 6 ans et sont issus de milieux sociaux et culturels très variés. En effet, voici les origines parentales des élèves dont nous avons eu connaissance :

Tableau 1 : Origine(s) des parents d'élèves

Elèves	Origine(s) des parents d'élèves						
	Française	Turque	Nigérienne	Arabe (non précisée)	Portugaise	Comorienne	Roumaine
A		X					
B						X	
C	X				X		
D				X			
E							X
F				X			
G			X				
H	X						
I		X					
J				X	X		

Nous sommes donc confrontés à une population monolingue ou bilingue. Aussi, nous avons pu observer qu'avant notre intervention auprès de ces élèves, ceux-ci ne pratiquaient pas ni n'écoutaient d'anglais ou autres langues avec leur enseignante. Néanmoins, un petit instant chaque jour en fin de journée, ils assistaient à des comptines ou à des extraits de dessins-animés en anglais en attendant leurs parents. Cependant, de notre point de vue, cela n'est pas suffisant et ne permet pas de garantir une attention et une écoute soutenue, compte tenu de l'excitation des élèves liée à la fin de journée, et du fait que cet instant avait lieu dans une autre classe en présence d'autres camarades.

Nous avons pu également constater que deux élèves éprouvaient plus ou moins des difficultés à s'exprimer en français, le premier étant suivi par un orthophoniste. Voici les difficultés éprouvées par ces élèves répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Difficultés chez certains élèves

Elèves	Difficultés
A	Elève qui remplace oralement certains sons par d'autres sons. Exemple : dit "s" au lieu de "ch"
E	Elève qui a du mal à s'exprimer en français car sa langue maternelle est le roumain. Il ne connaît pas beaucoup de mots français donc difficile de se faire comprendre.

D'autre part, selon nos constatations et les dires de l'enseignante de cette classe, cinq élèves, soit la moitié de la classe, présentaient des problèmes de concentration en classe : ils ont du mal à conserver le regard sur la tâche ou sur l'enseignante, ils sont facilement distraits par leur environnement, tout ce qui se trouve autour d'eux peut être source de distraction ou d'amusement. Voici un tableau listant les élèves avec un problème de concentration ou non :

Tableau 3 : Elèves ayant ou non des problèmes de concentration dans le cadre scolaire

Elèves ayant des problèmes notables de concentration	A, B, C, D, E
Elèves n'ayant pas de problèmes notables de concentration	F, G, H, I, J

3.2 Matériel

Pour mener à bien notre étude, nous avons réalisé une séquence d'anglais comprenant sept séances, visant l'apprentissage du vocabulaire des couleurs à travers une variété de jeux que nous avons mûrement choisis. Afin de dispenser nos séances de la manière la plus agréable qui soit, nous avons décidé d'utiliser des supports variés, dont certains que nous avons constitués nous-même. En effet, nous avons pris l'initiative de créer des flashcards des couleurs afin de rendre plus pratique et attractif la présentation du vocabulaire ciblé (cf. Annexe 1). Nous avons également décidé de réaliser nous-même certains jeux que nous voulions faire faire aux élèves : jeu de plateau, carton de jeu du Bingo, vignettes des vêtements de couleur et support papier du personnage à habiller. Nous avons aussi emprunté du matériel de motricité appartenant à l'école tel que des ballons, des cerceaux, des cordes lors de la mise en place de nos jeux collectifs en salle de motricité (cf. Annexe 2). Nous avons ainsi fait attention à garantir une diversité de types de jeux auxquels nous voulions confronter les élèves. Ceci afin de susciter chez eux le plus de plaisir possible, de rendre plus agréable et attrayant l'apprentissage de l'anglais. De plus, cela nous a permis dans une autre mesure d'observer quels jeux sont préférés des enfants et surtout quels sont ceux qui sont plus « compatibles » avec un apprentissage scolaire.

D'autre part, plusieurs outils de mesure nous ont servi à récolter les données que nous analyserons par la suite, afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche. Tout d'abord, nous avons réalisé deux questionnaires à destination des parents d'élèves (cf. Annexe 3). Nous avons fait le choix d'y présenter principalement des questions fermées, dichotomiques de type oui-non, dans le but de faciliter l'analyse des données par la suite. A travers ceux-ci, nous interrogeons le contexte familial de l'élève vis-à-vis des langues afin d'en savoir un peu plus sur les langues parlées à la maison, mais aussi les pratiques de l'enfant dans son quotidien et le rapport qu'il a avec les langues, notamment avec l'anglais. Cet outil nous permet donc de conclure sur notre deuxième hypothèse qui mesure le niveau de curiosité des élèves envers l'apprentissage de la langue anglaise. Ensuite, nous avons décidé de mener des entretiens individuels avec chaque élève de la classe (cf. Annexe 4). Pour cela, nous avons décidé de procéder par l'intermédiaire de questions semi-directives afin de récolter les données voulues tout en laissant l'enfant libre d'ajouter des commentaires. Cet outil a pour objectif de pouvoir situer où en sont les élèves dans leur représentation de la langue en générale et plus particulièrement de l'anglais, mais aussi d'évaluer leurs connaissances culturelles et langagières dans cette langue. Ces entretiens nous permettent alors de se positionner concernant la troisième hypothèse de notre étude. Enfin, nous avons réalisé une grille d'observation analysant les comportements des élèves lors des séances, à savoir que nous l'avons modifié au cours des séances pour nous permettre de différencier plus précisément certains items (cf. Annexe 5). Dans celle-ci, la méthode de mesure des observations s'effectue de deux manières différentes : soit sous forme de réponses « oui/non », soit à l'aide d'une échelle de fréquence (1 : jamais, 2 : rarement, 3 : souvent, 4 : toujours) qui nous a permis d'être relativement précis dans la qualification de l'attitude des élèves. La grille d'observation comporte plusieurs items que nous avons répartis en cinq catégories. D'une part, les catégories « Ecoute/Attention » et « Réalisation de la tâche » nous ont permis d'évaluer la concentration. D'autre part, toutes les catégories, c'est-à-dire « Ecoute/Attention », « Réalisation de la tâche », « Prise de parole », « Réinvestissement volontaire » et « Mise en lien de l'anglais avec soi », nous ont aidé à évaluer la curiosité des élèves lors des séances d'apprentissage. A noter également qu'avec l'accord de l'enseignante et des parents nous avons pris le soin de filmer les séances d'anglais afin de faciliter la récolte des données dans l'éventualité de ne pas pouvoir remplir au moment même tous les items pour chaque élève. Cette grille d'observation nous permet par la suite de pouvoir conclure sur la première et la deuxième hypothèse. De surcroît, nous avons constitué une grille d'évaluation du lexique des couleurs en anglais ne faisant pas partie des outils de mesures permettant de conclure sur nos hypothèses (cf. Annexe 6). Elle se compose en deux parties : la

première évalue l'expression orale des élèves, c'est-à-dire le passage du français à l'anglais, et la deuxième partie évalue la compréhension du vocabulaire, le passage de l'anglais au français. Cette grille nous a permis, uniquement à titre personnel, d'évaluer les connaissances des élèves concernant les couleurs et donc l'efficacité de notre intervention sur ceux-ci par la pratique du jeu pédagogique.

3.3 Procédure

L'ensemble des outils de mesure présentés précédemment nous ont permis de récolter des données à différents moments de l'étude. Dans un premier temps, les questionnaires évaluant la curiosité des élèves vis-à-vis de la langue et de la culture anglaise ont été distribués aux parents : le premier avant et le deuxième après notre intervention en classe. Comme nous pouvons le constater dans l'annexe 3, nous avons légèrement modifié le questionnaire de fin de séquence dans le but de rendre compte d'une éventuelle évolution des pratiques de l'enfant dans son quotidien. Aussi, nous nous sommes entretenues individuellement avec chaque enfant, avant et après notre séquence d'anglais. De la même façon que le questionnaire destiné aux parents, nous avons procédé à quelques modifications concernant l'entretien de fin de séquence, afin de savoir si les représentations qu'ont les élèves de la langue et leur rapport à l'anglais ont changé. Parallèlement à cette étape, nous leur avons fait passer le test de connaissance des couleurs à l'oral en début et fin de séquence. Il nous permettra ainsi d'avoir un ordre d'idée des connaissances lexicales des élèves et donc de témoigner sur la pertinence ou non de la façon dont nous avons mis en œuvre les apprentissages. D'autre part, les grilles d'observation qui nous ont accompagnées tout au long de notre séquence ont été remplies à l'issue de chaque séance, notamment à l'aide des vidéos.

En ce qui concerne le déroulement de notre séquence d'anglais (cf. annexe 7), celle-ci comporte sept séances d'une durée comprise entre quinze et trente minutes. Ces séances étaient tenues deux jours par semaine, le jeudi et le vendredi, correspondant à nos jours de stage. La première séance portait sur l'apprentissage de trois couleurs. Puis la séance suivante, le jour d'après, consistait à revoir les couleurs apprises en classe le jour précédant. D'une semaine à l'autre, nous ajoutions deux nouvelles couleurs à celles apprises précédemment. Les séances étaient partagées en différentes phases. Dans un premier temps, un rituel était tenu sur la compréhension de consignes à l'oral, afin que les élèves puissent saisir le passage à l'apprentissage de l'anglais et ainsi rentrer dans l'activité en mouvement. Par exemple, nous

disions « stand up », « turn around » et nous finissions toujours ce rituel par « sit down » et « be quiet and listen » pour garantir un retour au calme et avoir l'attention des élèves. Ensuite, la deuxième phase consistait à introduire le vocabulaire des couleurs à l'aide des flashcards. Nous montrions une première flashcard en disant la couleur correspondante en anglais, puis une nouvelle et ainsi de suite. Entre chaque apparition de nouvelles couleurs, nous faisons répéter les précédentes une par une dans l'ordre d'apparition pour favoriser la mémorisation. Une fois que l'ensemble des couleurs aient été présentées, nous interrogeons les élèves afin qu'ils puissent désigner la couleur correspondante au mot énoncé en anglais. Cette étape nous permettait de constater où l'élève se situait dans les apprentissages afin de déterminer quelles étaient les couleurs à travailler davantage dans la suite de la séance. Cette phase, permettant ainsi de faire réviser les couleurs vues dans les précédentes séances et d'introduire de nouvelles, constitue le tremplin vers la troisième phase. Cette dernière est celle dédiée aux jeux. Chaque séance comprenait un seul jeu afin que les élèves aient le temps de maîtriser les règles et puissent pleinement s'en servir pour apprendre les couleurs. De ce fait, les élèves ont pu participer aux jeux suivants : « The musical hoop », « What's missing », le bérêt, « Bingo ! », « Choose your side », « Board Game », « Dress me ». Ces jeux étant de natures variées : certains jeux faisant appel à une activité physique et d'autres non, des jeux collectifs ou individuels. Cette diversité a permis alors à chaque élève de développer une culture du jeu et d'avoir l'occasion de rencontrer un jeu lui plaisant.

4 Résultats

Tout d'abord, nous allons analyser les résultats recueillis par questionnaires que nous avons distribués aux parents d'élèves avant et après notre séquence d'anglais menée en classe. Pour rappel, les réponses à ces questionnaires ont pour but de nous montrer si l'apprentissage de l'anglais à travers des jeux a eu un impact positif sur l'intérêt des élèves concernant cette langue. Nous allons donc étudier et comparer les réponses obtenues aux deux questionnaires.

Premièrement, nous n'allons pas analyser les questions relevant de la partie « contexte familial » du questionnaire distribué avant la séquence. En effet, les réponses à ces questions nous étaient utiles seulement pour comprendre le contexte linguistique dans lequel évoluaient les

élèves et donc de connaître la ou les langue(s) parlée(s) à la maison. De ce fait, ces questions ne contribuent pas à répondre à nos hypothèses de recherche.

Deuxièmement, comme nous l'avons explicité plus haut dans la contextualisation de l'étude, l'apprentissage d'une langue et en particulier de l'anglais ne faisait pas lieu d'un enseignement en classe telle une discipline, mais plutôt comme moment de détente et d'amusement très court en fin de journée à travers une comptine ou un dessin animé. Cependant, à travers les résultats obtenus au premier questionnaire, nous constatons qu'une majorité des élèves (7/10) rapportaient à leur famille ce qu'ils avaient fait ou appris en anglais à l'école. Mais, nous pouvons tout de même observer une évolution, car après la mise en place de nos séances d'anglais en classe, 9 élèves sur 10 parlaient à leurs parents de ce qu'ils avaient appris en anglais lors de nos séances. De plus, parmi eux, tous ont répondu favorablement à la question « si oui, est-ce qu'il vous en parle davantage depuis 1 mois ? ». Ensuite, si nous comparons les réponses obtenues à la question 4 aux deux questionnaires, celles-ci montrent une augmentation du nombre d'élèves qui font découvrir à leurs parents des mots appris en anglais à l'école. En effet, avant notre intervention la moitié des élèves (5/10) en faisaient découvrir à leurs parents, contre 9 élèves sur 10 après la séquence, tels que le vocabulaire des couleurs que nous leur avons appris. Pour appuyer ces données, voici une citation d'un parent d'élève ayant laissé un commentaire dans le second questionnaire : « Elle adore me montrer ce qu'elle a appris à l'école en anglais ».

En parallèle à cela, après la séquence davantage d'enfants essayaient d'apprendre à leurs parents des mots anglais : 4 élèves sur 10 avant notre séquence contre 7 élèves sur 10 après celle-ci. Le nombre d'élèves qui demandaient la traduction anglaise de certains mots à leurs parents étaient également plus élevé après la mise en place de notre séquence : 1 élève sur 10 avant celle-ci contre 7 élèves sur 10 après. En effet, voici le commentaire d'un parent d'élève tiré du deuxième questionnaire : « Depuis quelques temps mon fils s'intéresse aux mots anglais en me demandant les couleurs ».

D'autre part, même s'il ne s'agit que d'une petite augmentation, 4 élèves sur 10 demandaient des informations sur la langue anglaise à leurs parents après nos séances, contre 2 élèves sur 10 avant cette dernière. Mais comme il a été dit, ces résultats ne sont pas d'une augmentation considérable. Afin de compléter ces dires, voici une citation d'un parent : « Pour l'instant on n'a pas remarqué qu'il cherchait des informations ou des renseignements sur l'anglais. Il demande plus pour les couleurs ».

Dans la même idée, nous ne constatons pas réellement d'augmentation du nombre d'enfants qui demandaient à leurs parents de leur faire écouter de l'anglais ou bien de leur montrer ou d'acheter quelque chose en rapport avec cette langue : 0/10 élèves avant, contre 1/10 élèves après notre intervention. Enfin, nous n'observons pas non plus de grande augmentation du nombre d'élèves qui regardaient des dessins animés en langue étrangère : 3 élèves sur 7 avant contre 4 élèves sur 5 après la séquence et un parent ayant répondu « je ne sais pas » ; ni du nombre d'élèves qui écoutaient des chansons en langue étrangère : 4/6 élèves avant contre 5/5 après la séquence. Cependant, d'après les réponses des parents, tous les enfants qui regardaient des dessins animés en langue étrangère après la séquence les regardaient en anglais, alors qu'avant celle-ci seulement 2 élèves sur les 3 regardaient leurs dessins animés en anglais. Aussi, 2 élèves en plus écoutaient des chansons ou comptines en anglais à la suite de notre séquence.

Ensuite, nous allons analyser les entretiens menés auprès de chaque élève de cette classe de grande section, afin de savoir si notre séquence a eu un impact sur les représentations qu'ils se font de la langue anglaise. Pour rappel, nous nous sommes entretenus avec les élèves avant et après la mise en place de notre séquence. A savoir que nous avons pu nous entretenir avec tous les élèves avant celle-ci, soit 10 élèves, mais à la fin nous n'avons pu interroger que 8 élèves sur les 10, 2 élèves étant absents au moment des entretiens.

Tout d'abord, afin de pouvoir traiter au mieux les données recueillis lors de ces entretiens, une segmentation de celles-ci a été réalisée pour pouvoir trier les réponses des élèves selon les questions posées, dans le but de les répartir ensuite selon plusieurs catégories (Tableau 1).

Tableau 4 : Répartition des questions de l'entretien selon quatre catégories.

Catégories	Questions associées	
	Entretien avant la séquence	Entretien après la séquence
Qu'est-ce que l'anglais ?	Q1 : Qu'est-ce que c'est pour toi l'anglais ?	
Reconnaissance orale de l'anglais (entendu ou parlé)	Q2 : As-tu déjà entendu de l'anglais ? Où et quand ? Q3 : Est-ce que tu sais dire des mots en anglais ? (Si oui lesquels ?) Q4 : Est-ce que tu sais que nous-même nous utilisons des mots anglais quand on parle français ? (si oui lesquels ?)	
L'anglais dans le monde	Q5 : Est-ce que tu sais où on parle anglais dans le monde ?	

Apprentissage de l'anglais	<p>Q8 : Est-ce que tu as envie d'apprendre l'anglais en classe ? (Si non pourquoi ?)</p> <p>Q9 : Est-ce que tu as peur d'apprendre l'anglais en classe ? (Si oui pourquoi ?)</p>	<p>Q6 : Est-ce que tu as aimé apprendre l'anglais ?</p> <p>Q7 : Est-ce que tu as envie de continuer à apprendre l'anglais ?</p> <p>Q8 : Est-ce que ça te fait peur d'apprendre l'anglais en classe ? (Si oui pourquoi ?)</p>
----------------------------	--	--

Si nous nous intéressons à la question 1 correspondant à la première catégorie énoncée, soit « Qu'est-ce que l'anglais ? », nous constatons que 5 élèves sur les 10 ont répondu par la réponse attendue qui était « une langue », mais ceci seulement après un étayage de notre part tel que « C'est un objet, un animal ... une langue ? ». Concernant les 5 autres élèves, 2 ont répondu que l'anglais était un animal ou un objet après étayage, 1 élève n'a pas su répondre avec ou sans la question d'étayage, 1 élève a répondu en disant des mots anglais « ça veut dire hello, good morning » et 1 élève a répondu en expliquant ce que lui évoquait cette langue : « un truc que j'adore vraiment ». Si nous comparons ces réponses recueillis durant les entretiens qui se sont déroulés avant la séquence avec les réponses des entretiens obtenus après celle-ci, nous pouvons constater une plus grande diversité dans les dires des élèves concernant cette même question. En effet, 3 élèves ont répondu « une langue » dont deux avec étayage, 2 élèves ont respectivement répondu que l'anglais est « un pays » ou encore « une couleur », 1 élève a répondu en disant qu'il s'agissait « de parler et d'apprendre des mots » et 1 élève n'a rien dit, même avec la question étayage. Ensuite, en ce qui concerne la catégorie « Reconnaissance orale de l'anglais (entendu ou parlé) », les données obtenues de l'entretien avant la séquence montrent que strictement aucun élève ne savait que nous utilisons des mots anglais dans notre langage quotidien, par exemple « tee-shirt » ou « hamburger ». De plus, 3 élèves disaient ne pas connaître de mots anglais, contre 7 élèves sur 10 qui arrivaient à dire quelques mots comme les couleurs ou bien « Hello, what's your name ». A savoir que l'élève G avait plus de facilités que ses camarades à parler anglais car ses parents lui parlent anglais au quotidien. D'autre part, 2 élèves sur 10 disent ne jamais avoir entendu de l'anglais contre 8 élèves qui affirment plus ou moins avoir déjà entendu parler anglais chez eux ou à l'école par le biais d'une autre camarade. Maintenant, si nous analysons les éléments recueillis pour ces trois mêmes questions après la séquence menée, nous observons que tous les élèves finissent par répondre qu'ils ont entendu de l'anglais chez eux ou à l'école, mais ne répondent pas directement à l'école. De plus, il n'est

pas précisé si c'est à l'école en classe ou non, sauf certains élèves qui disent avoir entendu une autre élève de l'école parler anglais. Un élève a même affirmé ne pas avoir entendu de l'anglais durant la période de notre intervention. Aussi, 5 élèves sur 8 ont dit qu'ils savaient parler anglais, soit 2 élèves de plus qu'au départ, en disant quelques couleurs ou même des petites phrases de la part des élèves G et I : « I like this school. Very good, please » et « Hello what's your name » ; 2 élèves ont dit qu'ils ne savaient pas parler anglais et 1 élève qui disait savoir mais était trop timide pour parler. De surcroît, tout comme au premier entretien, aucun élève ne savait que nous utilisons des mots anglais en français, sauf une élève qui a dit le savoir mais n'a pas su citer d'exemple. Ce même élève, l'élève H, a d'ailleurs eu un discours très intéressant qu'aucun autre élève n'a eu et qui est le suivant : « moi je pense que l'anglais c'est une langue que tout le monde sait un peu parler ». Nous pouvons mettre en lien cette citation avec la catégorie « L'anglais dans le monde ». D'après les résultats obtenus à la question 5 associée à cette catégorie, la majorité, voire tous les élèves, ne savaient pas quels sont les pays anglophones. En effet, lors du premier entretien, 9 élèves sur 10 disaient ne pas savoir alors que l'élève G a proposé cette réponse : « Pour moi l'Italie, le Japon on dirait que ça parle anglais. Même la France. ». Durant le deuxième entretien, nous observons presque les mêmes résultats mais avec une légère amélioration : l'élève G disant que l'anglais est parlé en Angleterre et en Italie et l'élève H, qui ne savait pourtant pas répondre au premier entretien, a su répondre l'Angleterre ; le reste des élèves restant sans réponse à cette question. Enfin, si nous analysons les éléments recueillis dans la catégorie « Apprentissage de l'anglais », celle-ci englobe plusieurs questions subtilement différentes selon le premier et le deuxième entretien. Du point de vue des entretiens réalisés avant la séquence, nous observons à la question 8 que 7 élèves sur 10 disent avoir envie d'apprendre l'anglais contre 3/10 qui ne voulait pas. Un de ces élèves disait ne pas vouloir pour la simple raison qu'il n'aime pas. Mais voici deux extraits d'entretiens menés avec les deux autres élèves qui ont également répondu ne pas vouloir apprendre l'anglais :

Elève D :

E : Ok, est-ce que t'as envie d'apprendre l'anglais ?

R : Ben j'apprends un petit peu l'anglais mais j'ai pas fini.

**E : Non mais est-ce que ça te ferait plaisir d'apprendre l'anglais ?
Oui ou non ? Tu peux me dire non.**

R : Non.

E : Non, ok. T'as peur d'apprendre l'anglais ?

R : Non j'adore mais simplement j'arrive pas.

Elève I :

E : Non ça te plaît pas ? Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?

R : Parce que j'aime pas les autres pays que j'connais pas, ma mère y me dit non que j'apprends d'autres pays qu'on connaît pas.

Cela nous amène à la question 9 à laquelle nous constatons que seulement 2 élèves sur 10 disent craindre d'apprendre cette langue en raison de leur timidité, contre 8/10 qui disent ne pas avoir peur. Puis, si nous analysons maintenant les données des questions 6, 7 et 8 des entretiens menés après la séquence et qui réfèrent à cette même catégorie, nous observons que tous les élèves ont aimé apprendre l'anglais lors de nos séances, mais seulement la moitié (5/10 élèves) voulait continuer d'apprendre contre 3 élèves qui ne voulaient pas. Cependant, aucun élève ne disait avoir peur d'apprendre cette langue. Pour finir, les questions restantes, soit les questions 6 et 7 du premier entretien et la question 9 du deuxième, ne seront pas analysées car elles ne nous intéressent pas particulièrement au vu des hypothèses auxquelles nous cherchons à répondre.

Enfin, nous allons analyser les données récoltées via les sept grilles d'observation correspondant au nombre de séances menées auprès des élèves. Comme évoqué plus haut, ces données vont nous permettre de pouvoir conclure sur le niveau de curiosité des élèves envers la langue anglaise et leur niveau de concentration lors de ces séances. Pour rappel, nous avons fait le choix de remplir les grilles avec deux modalités de réponse : une échelle de fréquence (1=jamais, 2=rarement, 3=souvent ou 4=toujours) et des réponses dichotomiques (oui ou non). Afin de faciliter le traitement des données, les « oui » ont été remplacés par des 4 et les « non » par des 1. De plus, comme le montre l'annexe 5, au moins un élève était absent lors des séances, c'est pourquoi nous nous contenterons d'analyser les données récoltées concernant les élèves qui étaient présents.

Premièrement, en ce qui concerne les résultats des catégories « Réalisation de la tâche », « Réinvestissement volontaire » et « Mise en lien de l'anglais avec soi », ceux-ci ne fluctuent que très rarement entre les élèves, voire jamais selon les items : soit tous les élèves ont un score qui tire vers le 4, soit vers le 1. En effet, si nous nous intéressons à la première catégorie énoncée ci-dessus, les résultats aux trois items associés nous montrent que les élèves participaient toujours physiquement au jeu et cela avec persévérance, mais aussi qu'ils participaient très souvent, voire toujours pour certains, à la tâche langagière qui consiste à dire une couleur en anglais dès que cela est demandé. Du côté de la catégorie « Réinvestissement volontaire », les résultats convergent sur le fait que les élèves ne réinvestissaient pas en dehors des séances ce

qui avait été fait ou appris lors de ces dernières. Il n’y a eu que deux ou trois fois durant lesquelles nous avons pu entendre un élève dire une couleur en anglais en dehors de notre séance du jour ; ou bien un jour où nous avons vu deux élèves remobiliser les cocottes de couleurs en papier que nous avons réalisées avec eux en parallèle de notre séquence. De surcroît, sur toutes les séances menées, strictement aucun élève ne répond favorablement aux items de la catégorie « Mise en lien de l’anglais avec soi ». En effet, tous les élèves ont obtenu un score de 1, autrement dit à toutes les séances aucun élève n’a été amené à parler d’une éventuelle expérience personnelle en lien avec la langue, ni n’a ramené d’objet le liant à l’anglais.

Deuxièmement, concernant la catégorie « Ecoute/Attention », nous pouvons constater qu’à l’item 3 les élèves ont toujours obtenu un score de 4, c’est-à-dire qu’ils ont toujours respecté les consignes quelques soient les séances. D’autre part, l’item 2 « regard porté sur la tâche lors de la réalisation de l’activité » a été supprimé et remplacé dès la séance 3 par « regard porté sur l’enseignant lors de l’introduction du vocabulaire » car nous jugions la première formulation ambiguë et pas assez précise par rapport à ce que nous cherchions. Ainsi, pour cet item, la figure 1 ci-dessous exprime les résultats obtenus pour chaque élève (axe des abscise) à l’item 2 (axe des ordonné) durant les séances 3 à 7. Ce graphique nous montre alors que les résultats varient entre 3 et 4 et ne descendent pas en dessous, excepté lors de la séance 3 où les élèves A et G ont obtenu 2, ce qui veut dire que ces deux élèves nous regardaient que rarement lors de l’introduction du vocabulaire en séance 3.

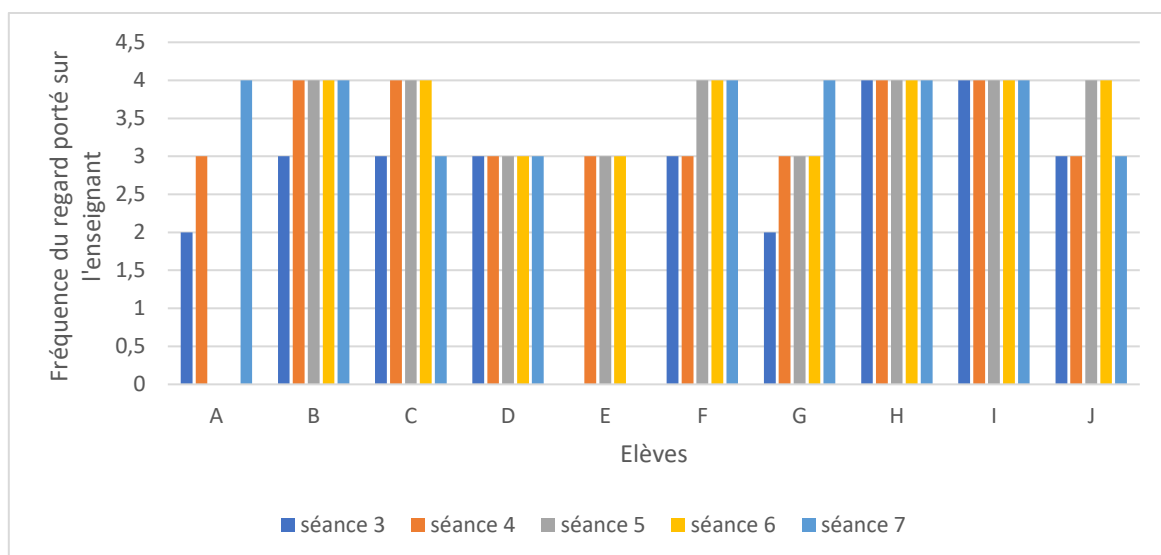


Figure 1 : fréquence du regard porté sur l’enseignant chez chaque élève lors de l’introduction du vocabulaire durant les séances 3 à 7.

De plus, nous pouvons observer que les élèves D et E n'ont jamais porté continuellement leur regard sur nous lors de cette tâche. Cependant, de manière générale les élèves nous regardaient souvent, voire toujours, lorsque nous introduisions le vocabulaire des couleurs à chaque début de séance. Parallèlement à cela, les résultats concernant l'item 1 « regard porté sur l'enseignant lors des consignes » varient de même assez souvent entre 3 et 4, mais parfois atteignent le 2 pour certains élèves lors des séances 2, 3 et 4. Les élèves A, B, C, D, E étant en moyenne plus souvent en dessous de 4 que les autres élèves. Pour rappel, ces cinq élèves ont été identifiés comme des élèves avec des difficultés de concentration lors des apprentissages. Ainsi, lors de la séance 3 ce sont les élèves A et G qui ont obtenus le score de 2, les mêmes que pour le précédent item, et lors la séance 4 il s'agit des élèves A et E. Malgré tout, nous pouvons dire que les élèves portaient généralement leur regard sur nous lors de l'explicitation des consignes des différentes activités. De plus, intéressons-nous à l'item 4 « bavardages » que nous avons rapidement renommé « bavardages inappropriés » afin de différencier ces derniers des bavardages en lien avec la séance, ce qui a fait l'objet d'un ajout d'un septième item en séance 3. Pour les sept séances, les résultats varient entre 1 et 2, le 1 étant majoritaire pour chacune d'elles hormis la séance 3 où nous observons une majorité de 2. Autrement dit, de façon générale sur toutes les séances les élèves bavardaient rarement, voire jamais de manière inappropriée. De surcroît durant les séances 6 et 7, nous n'avons constaté aucun bavardage hors contexte. Cependant, si nous analysons ces résultats de plus près, nous pouvons observer que les élèves qui ne parlaient jamais, et inversement les élèves qui parlaient un peu mais rarement, étaient souvent les mêmes : les élèves A, C, I, J bavardaient plus, tandis que les autres élèves restants bavardaient moins, voire jamais comme l'élève H. Puis, pour en revenir à l'item 7, la figure 2 ci-après nous montre les résultats obtenus à cet item (axe des ordonnées) pour chaque séances (axe des abscisses) chez les élèves. Nous pouvons observer qu'ils sont plus ou moins identiques pour chaque séance hormis la séance 6. En effet, si nous observons les données recueillies, à chaque séance la moitié des élèves ne discutaient pas de l'apprentissage en cours, alors que les élèves de l'autre moitié parlaient plus ou moins souvent avec un camarade de choses en lien avec la séance.

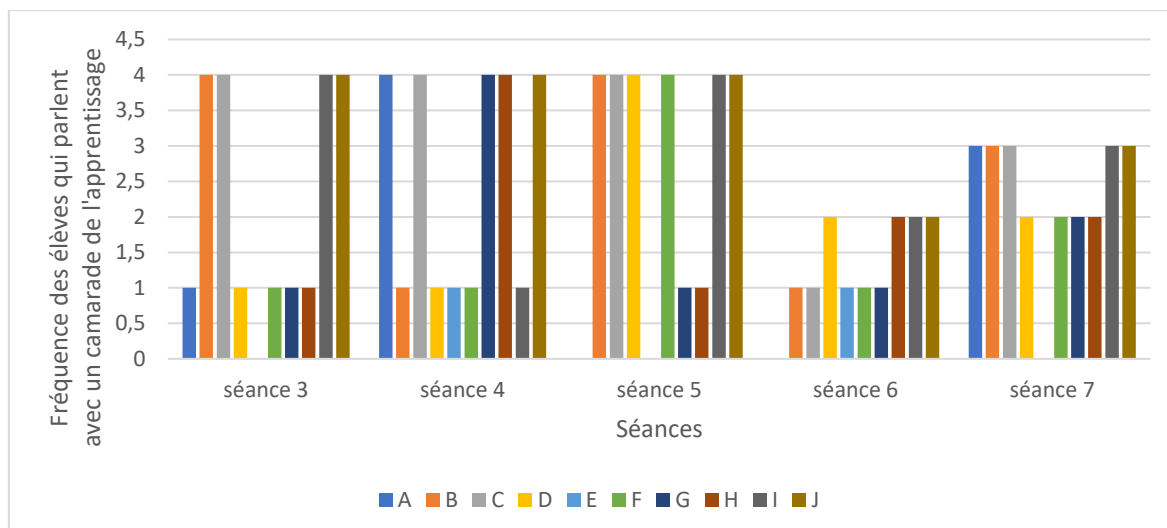


Figure 2 : fréquence des élèves qui parlent avec un camarade de l'apprentissage en cours lors des séances 3 à 7.

A travers ce graphique, nous pouvons en faire ressortir les élèves qui avaient tendance à toujours parler avec un camarade de la séance : les élèves C, I, J. Mais pour la séance 6, nous constatons une diminution des élèves qui discutaient de l'apprentissage en cours. Puis, pour la dernière séance tous les scores varient entre 2 et 3, ce qui veut dire que les élèves ont tous été amenés à parler au moins une fois de la séance avec un camarade. Ensuite, un autre item de cette grande catégorie, plus ou moins en lien avec les bavardages, est l'item 5 : « si un autre élève lui parle : se laisse facilement distraire » dont l'intitulé a également été modifié et remplacé par le suivant : « si bruit parasite : se laisse facilement distraire » ; ceci pour des raisons de clarification d'items afin d'éviter de possibles ambiguïtés entre ceux-ci. Ainsi, les résultats récoltés varient selon les séances : pour les séances 2, 5 et 7 aucun élève ne s'est laissé distraire par d'éventuels bruits parasites, hormis l'élève A lors de la séance 2 ; pour la séance 1 nous observons une majorité d'élèves facilement distraits (6/7 élèves) ; pour les séances 3 et 6, les élèves se situaient généralement entre 2 et 3 donc se laissaient plus ou moins assez distraire ; durant la séance 4 la moitié des élèves se laissaient distraire contre l'autre moitié qui restait concentrée. On remarque à travers les résultats que les élèves les plus amenés à se laisser distraire par un bruit parasite sont les élèves A, B et C. Enfin, du côté de l'item 6, les résultats varient principalement entre 1 et 3 et n'atteignent que rarement le 4. A chaque séance, nous constatons toujours plusieurs élèves qui, rarement voire souvent, avaient des tics moteurs ou jouaient avec autre chose. Il s'agissait assez souvent des mêmes élèves : C, D et J.

Troisièmement, nous allons analyser les résultats obtenus dans la catégorie « Prise de parole ». Tout d'abord, concernant l'item 1, hormis la séance 7 où aucun élève n'a aidé volontairement

de camarade, nous observons qu'à chaque séance au moins deux élèves qui aidaient leurs camarades à trouver le bon vocabulaire des couleurs en anglais. Deux élèves en particulier ressortent plus « altruistes » que les autres : les élèves C, G et I, l'élève G ayant des parents qui lui parle anglais et l'élève I ayant déjà quelques notions en anglais comme nous avons pu le voir dans l'analyse des entretiens. Nous remarquons aussi des profils d'élèves plus timides ou bien moins à l'aise avec cette langue comme les élèves A, F et J. Ensuite, l'item 2, qui a rapidement changé d'intitulé pour s'appeler « intervention orale hors contexte » afin de se différencier clairement d'autres items, nous permet de voir qu'il était très rare qu'un élève intervienne pour dire quelque chose qui étant hors contexte par rapport à la séance. De plus, dans la même idée que l'item 1, l'item 3 nous permet d'observer différents profils d'élèves : les élèves A, D, F et J qui ne répondaient pas souvent volontairement à une question posée et les élèves B, C, G et I qui se montraient bien plus volontaires pour cela. D'autre part, d'après les résultats de l'item 4, nous observons que certains élèves ont été amenés à poser des questions en lien avec l'apprentissage afin de s'assurer qu'ils comprenaient bien le vocabulaire des couleurs en anglais, même si ces résultats ne concernent pas toutes les séances et ni tous les élèves. Parallèlement à cela, les résultats de l'item 5 montrent qu'à strictement aucune séance les élèves ont posé une question sur la langue en général. De surcroît, la figure 3 présente les résultats qu'ont obtenus les élèves à l'item 6 (axe des ordonnées) durant les sept séances (axe des abscisses). Celle-ci met en lumière les élèves que nous pouvons qualifier de petits parleurs qui répétaient moins souvent que les autres le vocabulaire de leur propre initiative.

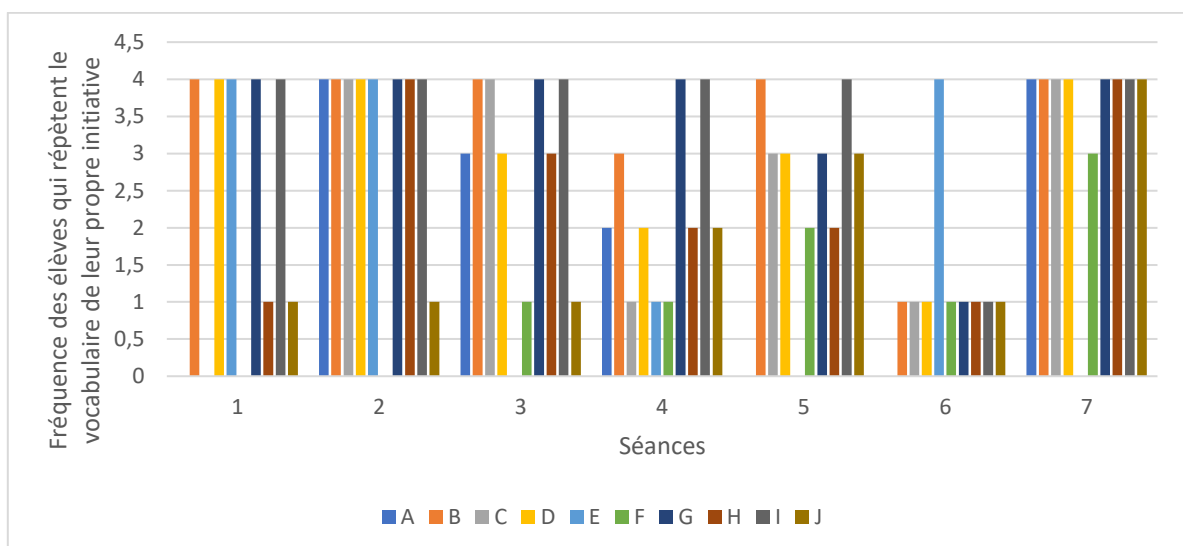


Figure 3 : fréquence des élèves qui répètent le vocabulaire de leur propre initiative lors des séances.

Nous pouvons remarquer que les élèves F, H et J ont plus souvent obtenu un 1 que les autres élèves de la classe. Aussi, on observe que la séance 6 est la seule séance où aucun élève n'a répété un mot de vocabulaire sans que cela ait été demandé, sauf un élève. Cependant, de manière générale lors de la présentation du vocabulaire, les élèves répétaient assez souvent d'eux-mêmes les couleurs en anglais à chaque séance, en particulier lors de la deuxième ainsi que de la dernière séance qui ont été très fructueuses à ce niveau-là. Enfin, à partir de la séance 3 sont apparus deux nouveaux items 7 et 8. Les résultats de l'item 7 montrent que, à l'exception de la séance 5, les élèves interviennent très rarement, voire jamais, pour dire quelque chose qui peut être dérangent voire inapproprié en lien avec la séance. Cependant, les résultats de l'item 8 qui mesure la fréquence des interventions orales inappropriées dues à l'excitation du jeu montrent que les élèves étaient plus ou moins très excités lors des séances de milieu de séquence, mais moins sur les deux dernières séances. Pour donner un exemple, lors de la séance 5 les élèves intervenaient beaucoup pour dire « moi j'ai du blue », « moi j'ai red » etc. Même si cela est signe d'apprentissage, leur excitation trop extériorisée peut venir déranger le climat de classe attendu pour s'écouter.

En ce qui concerne la grille d'évaluation du vocabulaire des couleurs avec laquelle nous avons évalué le vocabulaire des élèves avant et après la séquence, nous n'allons pas l'analyser ici. En effet, comme évoqué précédemment dans la procédure, nous avons confectionné cet outil à titre personnel afin de voir si notre séquence a été enrichissante pour les élèves. Cet outil n'est donc pas pris en compte dans le processus d'analyse de données pour répondre aux hypothèses. Cependant, nous pouvons mentionner qu'à la suite de notre séquence nous constatons une nette amélioration en termes de connaissances du vocabulaire des couleurs en anglais chez chaque élève.

5 Discussion

Après avoir analysé soigneusement les données de chaque outil de mesure, nous allons pouvoir vérifier la validité ou non de nos hypothèses qui, pour rappel, étaient les suivantes :

H1: Le passage par le jeu en langue va amener les élèves à rester concentrés durant les séances. Il devrait même aider les élèves ayant des difficultés de concentration de manière générale.

H2 : L'apprentissage de l'anglais par le jeu permet de susciter la curiosité des élèves concernant cette langue.

H3 : L'apprentissage de l'anglais par le jeu va faire évoluer les représentations qu'ont les élèves de cette langue.

Ces dernières ont été établies afin de nous permettre de répondre à notre problématique : dans quelle mesure le jeu permet-il de faire entrer des élèves de grande section dans l'apprentissage de l'anglais ? Pour cela nous avons donc mis en place une séquence comprenant sept séances visant à faire apprendre les couleurs en anglais aux élèves de grande section, ceci au moyen de divers types de jeux. Lors de cette expérimentation, nos observations ont alors pris appui sur plusieurs outils de mesure constitués dans le but de répondre à ces hypothèses de recherche.

Tout d'abord, à travers les résultats obtenus aux grilles d'observation et plus particulièrement aux catégories « Ecoute / Attention » et « Réalisation de la tâche », nous avons pu constater que tous les élèves participaient aux jeux proposés, étaient investis et la majorité participait à l'énonciation des couleurs en anglais lorsque cela était demandé. De plus, de manière générale les élèves nous regardaient lors de l'explication des consignes et ont toujours respecté ces dernières. Ils portaient aussi très souvent, voire toujours, leur regard sur nous lors de l'introduction du vocabulaire des couleurs en début de séance. Les bavardages et interventions orales inappropriées étaient rares, voire inexistants selon les séances. La majorité des élèves restait alors assez concentrée dans la réalisation des différentes activités. Ainsi, au vu de ces résultats qui participent à vérifier la première hypothèse de notre étude qualitative, nous pouvons confirmer que le passage par le jeu durant l'apprentissage de l'anglais amène les élèves à rester concentrés durant celui-ci ; y compris concernant les élèves avec des difficultés de concentration qui se sont montrés assez concentrés dans l'ensemble durant les séances, malgré quelques moments d'inattention. Pour rappel, Sautot (2006) avait évoqué que le jeu se définit selon lui comme une « activité naturelle et spontanée » chez l'enfant, ce qui nous amène

à penser que c'est pour cette raison que les élèves sont restés relativement concentrés durant ces séances d'anglais, mais aussi qu'ils ont été très investis durant les séances comme nous l'avons vu. Cependant, nous pouvons peut-être poser une exception sur certains types de jeux qui amènent les élèves à être excités de façon non souhaitable. En effet, durant le jeu du bérêt et le jeu « choose your side » qui se déroulaient en salle de motricité et lors desquels les élèves devaient se déplacer, ces derniers ont davantage montré des signes d'excitation qui pouvaient parfois perturber l'écoute et le cadre d'apprentissage. D'autre part, nous ne pouvons pas affirmer que l'apprentissage de l'anglais par le jeu permet d'aider davantage les élèves rencontrant des difficultés de concentration à être concentré durant les apprentissages en générale. En effet, nous n'avons pas pu étudier en détail leur niveau de concentration en anglais avant notre séquence pour pouvoir les comparer avec nos données récoltées ; ni après notre séquence pour pouvoir observer une possible évolution de leur niveau de concentration par rapport à avant. De ce fait, pour mettre en lien avec l'argument de Pasquier (1993) qui disait que les jeux peuvent aider un élève dit instable à se concentrer étant donné le plaisir éprouvé par celui-ci, nous pouvons affirmer que durant les jeux effectués les élèves présentant des difficultés de concentration le sont relativement restés ; mais nous ne pouvons pas dire si les jeux en eux-mêmes peuvent aider ces élèves, ou les élèves de manière générale, à être plus concentrés par rapport à des apprentissages « traditionnels ».

Ensuite, concernant les résultats nous permettant de valider ou non notre hypothèse 2, en plus de ceux explicités dans le précédent paragraphe, nous avons constaté qu'à chaque séance la moitié des élèves parlaient de l'apprentissage en cours avec un autre camarade. Cependant, à l'exception de quelques élèves, aucun ne réinvestissait volontairement un jeu réalisé lors des séances ou un mot de vocabulaire en anglais en dehors de celles-ci et aucun ne posait de questions sur la langue de manière générale. Mais en parallèle, certains élèves aidaient volontairement leurs camarades si besoin ou répondaient volontairement à une question posée. Une majorité d'élèves aussi, mêmes les plus timides ou les moins à l'aise avec cette langue, demandaient comment dire telle ou telle couleur en anglais, ce qui montre l'intérêt et l'implication qu'ils ont eu lors des séances. Près de la totalité de la classe, voire tous les élèves, répétaient les couleurs en anglais lors du rappel du vocabulaire des séances précédentes et même lors de l'introduction du nouveau sans que cela n'ait été explicitement demandé. D'autre part, comme expliqué lors de l'analyse des résultats des questionnaires distribués aux parents d'élèves, nous avons pu constater qu'après la séquence d'anglais les élèves racontaient davantage à leurs parents ce qu'ils avaient fait en anglais à l'école, qu'ils faisaient découvrir et

même apprendre des mots de vocabulaire en anglais à leurs parents et notamment les couleurs, puis qu'ils leur demandaient parfois la traduction de certains mots. De plus, à travers les données recueillies lors des entretiens avec les élèves, nous avons constaté que la plupart ont dit avoir aimé apprendre l'anglais lors de nos séances. Ainsi, au vu de tous ces résultats nous pouvons conclure que dans l'ensemble les élèves ont été curieux d'apprendre l'anglais à travers les jeux proposés, aussi bien que cette curiosité s'étendait même à leur domicile. De ce fait, nous pouvons confirmer la validité de notre deuxième hypothèse dans le cadre de notre étude. Selon Lieury et Fenouillet, « la motivation explique la direction, l'intensité (effort) et la durée (persistance) d'une action. », la curiosité étant un élément de la motivation. Selon Sautot également, le jeu dit éducatif « s'inscrit dans une double motivation : l'une interne au jeu et l'autre externe. » (2006, p. 69). A ce propos, nous pouvons émettre quelques doutes quant au type de motivation qu'éprouvaient les élèves durant les séances. En effet, concernant certains jeux comme le jeu de plateau, le bingo ou le béret, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils réalisaient l'activité dans le seul but de gagner et d'être meilleur que les autres. Or, nous avons vu que ce style de motivation dit extrinsèque pouvait se montrer néfaste et nuire à la cohésion de groupe. Néanmoins, les élèves semblaient éprouver du plaisir à effectuer les activités en elles-mêmes et se montraient très impliqués et persévérants du début à la fin. De plus, nous avons constaté une amélioration du vocabulaire des couleurs chez les élèves après notre séquence. Lieury et Fenouillet avaient en effet évoqué ce lien entre motivation et mémorisation à travers certaines études qui ont abouti au fait que « la motivation agissait sur la mémoire à court terme » lors des apprentissages en générale (2013, p. 158). Nous pouvons alors supposer que cela a été le cas dans notre étude.

Enfin, l'analyse des entretiens permettant de conclure sur notre troisième hypothèse a permis de mettre en lumière plusieurs résultats intéressants. Effectivement, nous avons pu constater qu'au départ les élèves ne savaient pas vraiment dire ce qu'est l'anglais, ou bien nous pouvons supposer qu'ils n'avaient pas compris la question. C'est seulement avec un étayage de notre part que la moitié des élèves ont su répondre. En revanche, nous pouvons constater qu'à ce niveau-là leur représentation de la langue a légèrement évolué pour certains, car après notre séquence chaque élève a émis une réponse plausible même si ce n'était pas forcément celle que nous attendions. Cependant, que ce soit durant le premier entretien ou le deuxième, plusieurs élèves disaient ne pas avoir entendu de l'anglais à l'école en classe ou ne pas connaître de mots. Or, comme évoqué dans la contextualisation de notre étude, avant notre arrivée les élèves assistaient et participaient à des comptines en anglais à la fin de la journée, même si ce temps

était trop court, voire inexistant, pour certains élèves qui rejoignaient leurs parents directement après la fin de journée. Sachant cela et le fait que nous ayons pratiqué cette langue avec eux durant 7 séances, nous aurions pensé qu'ils sachent dire qu'ils ont déjà entendu ou parlé anglais. Nous pouvons alors penser qu'ils ont tout de même du mal à se représenter cette langue et ce à quoi elle réfère. De plus, aucun élève n'a su que la langue française a emprunté des mots anglais, ce qui peut s'expliquer par leur âge et leur expérience sociétale encore trop faible pour remarquer cela. Cependant, durant le deuxième entretien, deux élèves ont su dire que l'anglais se parle en Angleterre et qu'il s'agit d'une langue qui est parlée relativement partout dans le monde. Mais certains élèves ont dit ne pas vouloir continuer à apprendre l'anglais, celle-ci étant une langue étrangère. De ce fait, d'après l'ensemble de ces résultats et nos attentes en termes d'évolution de leurs représentations, nous pouvons conclure que l'apprentissage de l'anglais par le jeu n'a pas eu d'impact considérable sur leurs représentations de départ. Mais notre expérimentation à tout de même fait évoluer un minimum leur réflexion sur ce qu'est l'anglais à leur niveau. Néanmoins, nous constatons une évolution différente parmi les élèves et des résultats qui ne sont pas à la hauteur de nos espérances concernant la catégorie « Reconnaissance orale de l'anglais ». La conclusion sur cette troisième hypothèse est donc à nuancer en tenant compte de l'âge des enfants. En effet, durant l'entretien avant la séquence, nous avons pu remarquer que certains enfants avaient du mal à différencier une ville d'un pays, ce qui nous indique déjà leur niveau de compréhension du monde qui n'est pas encore assez développé pour peut-être répondre à certaines de nos questions. Nos entretiens n'étaient alors sans doute pas assez adaptés à leur niveau de compréhension. De plus, l'apprentissage par le jeu visait uniquement l'apprentissage des couleurs en anglais et nous n'avons pas véritablement apporté d'éléments culturels concernant cette langue. Nous ne pouvons alors pas confirmer l'objectif que met en avant le bulletin officiel du programme d'enseignement de l'école maternelle, c'est-à-dire que les élèves « prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français » (2021, p. 7).

D'autre part, au-delà du type de jeu utilisé, du type de motivation des élèves et des questions posées lors de l'entretien, notre étude comporte d'autres limites dans sa réalisation qui sont indispensables à prendre en considération, afin d'être le plus objectif possible dans notre réponse à la problématique qui sous-tend cette recherche.

Premièrement, il est important d'insister sur le fait que cette étude a été menée auprès d'un échantillon très faible d'élèves. En effet, la classe dans laquelle nous avons recueilli nos données comportait seulement 10 élèves, 5 filles et 5 garçons. De plus, il est nécessaire de

souligner que bien souvent un ou deux élèves manquaient à l'appel durant les séances. De ce fait, nous pouvons supposer que nos conclusions sur les résultats obtenus ne s'appliqueraient peut-être pas de la même manière si l'étude comprenait un échantillon plus conséquent et donc plus représentatif. Deuxièmement, il faut savoir que lors de la mise en place de nos séances, nous alternions la place d'enseignant, car il arrivait que nous divisions le groupe classe en deux pour des raisons d'organisation avec l'enseignante de la classe, mais aussi afin que chacune de nous puisse soutenir entièrement une séance. Ceci s'appliquait pour les séances dans lesquelles le jeu proposé n'avait pas lieu dans la salle de motricité, c'est-à-dire « What's missing », « Bingo ! », « Board game » et « Dress me ». Par conséquent, nous pouvons présumer que les comportements des élèves et par la même occasion les données récoltées ont pu être biaisés par nos propres comportements respectifs envers ceux-ci. En effet, les pratiques enseignantes diffèrent selon les professeurs et chacun peut se comporter différemment selon l'élève qui se trouve en face de lui, ce qui peut avoir un impact plus ou moins néfaste sur les comportements et l'engagement des élèves en classe par la suite. Alors, le fait de s'être divisé la classe en deux a pu biaiser le recueil de données et donc les résultats obtenus selon les élèves. Troisièmement, comme cela a été énoncé dans la procédure, nous avons assuré les séances d'apprentissages du vocabulaire des couleurs en anglais à travers 7 séances répartis sur 4 semaines, les séances s'effectuant seulement les jeudi et vendredi de chaque semaine. Le fait que les séances aient eu lieu en fin de semaine et qu'il faille attendre une semaine entre certaines, cela a pu entraver la mémorisation du vocabulaire ou même la motivation des élèves à l'apprentissage de l'anglais, mais a pu aussi déterminer le comportement des élèves. Effectivement, nous pouvons supposer que le jour de la semaine, début ou fin de semaine, ou bien même le moment de la journée a un effet sur les agissements des élèves, leur engagement dans les tâches à réaliser et leur concentration. D'après Montagner, « la plupart des enfants élèves présentent, entre 8h30 et 9h30, une fréquence des indicateurs de non-vigilance significativement plus élevée qu'aux autres moments de la matinée » et « il y a chez les êtres humains de tous âges une dépression de l'éveil cortical (du cerveau) à 13h-14h » (2009, p. 17). Autrement dit, les élèves sont davantage concentrés dans les apprentissages en fin de matinée et en fin de journée scolaire. Dans notre séquence, chaque séance n'avait pas forcément lieu au même moment de la journée : matin ou après-midi, avant ou après la récréation, ce qui a pu biaiser encore une fois nos données. Quatrièmement, nous avons choisi au départ deux modalités de réponse concernant les grilles d'observation. Cependant, comme il a été explicité dans l'analyse des données, pour des raisons pratiques afin de faciliter le traitement de celles-ci, toutes les données recueillies avec le mode de réponse binaire oui/non ont été remplacées par l'échelle de mesure de

fréquence. De plus, durant la séquence nous avons également fait le choix de passer d'un mode de recueil de réponse à l'autre dans le but d'être plus ou moins précis en fonction des items annoncés ; nous avons parfois supprimé des items pour les remplacer par d'autres plus précis, ou bien tout simplement ajouté des items au cours des séances qui nous semblaient pertinents et auxquels nous n'avions pas pensé lors de la réalisation de ces grilles. De ce fait, nous avons obtenu des résultats qui n'auraient sûrement pas été les mêmes si nous nous étions basés uniquement sur l'échelle de fréquence dès le début de notre séquence, et nous n'avons pas pu obtenir de données sur les premières séances concernant les items ajoutés en milieu de séquence. D'autre part, il est tout à fait possible pour quiconque de remettre en cause les données récoltées par observation, car de manière générale nos observations sont propres à notre façon de juger et d'interpréter les événements. D'où l'importance d'être totalement neutre, c'est-à-dire détaché de ses représentations, de ses connaissances et de ses préférences, afin d'avoir un jugement qui soit le plus objectif possible et fidèle à la réalité. Toujours en ce qui concerne les grilles d'observation, selon le type de tâche et l'organisation spatiale du jeu il est difficile également de savoir si un élève parle avec un camarade de l'apprentissage en cours, ici des couleurs en anglais, ou bien s'ils parlent de choses qui sont hors contexte. En effet, étant concentré sur notre enseignement et le bon déroulement de l'activité, il était assez compliqué de pouvoir écouter ce que se disaient les élèves entre eux, notamment lors des jeux réalisés en salle de motricité. Dans la même idée, en ce qui concerne la catégorie « Réinvestissement volontaire », nous n'avons obtenu que très peu de résultats positifs, ce qui peut s'expliquer aussi par le fait que nous ne pouvions pas toujours être avec eux à tout moment de la journée et donc peut-être que certains élèves ont réinvesti des éléments sans que nous n'en ayons eu la connaissance. Enfin, nous observons également des limites dans la réalisation au préalable de nos questionnaires destinés aux parents d'élèves, en particulier concernant le questionnaire distribué avant la séquence d'anglais. Le choix de réponse ici était binaire, c'est-à-dire que les parents répondaient par oui ou non, mais nous n'avions pas proposé la possibilité de répondre « je ne sais pas », chose que nous avons ensuite rajouté pour le second questionnaire mais qui n'a pratiquement pas été utilisé. Nous pouvons penser que la présence de ce choix de réponse peut permettre de supprimer un éventuel sentiment de pression chez les parents à devoir absolument répondre ; mais le fait de ne laisser que le choix de répondre par « oui » ou « non » nous permet d'obtenir une réponse à notre question et donc des données à traiter par la suite. Cependant, lors de recherches scientifiques, il est important de toujours laisser la possibilité aux individus questionnés de ne pas savoir répondre.

Pour finir sur une note positive, cette étude de recherche a été tout à fait enrichissante, que ce soit d'un point de vue relationnel, professionnel, ou bien même du point de vue de l'étudiante chercheuse. En effet, cette expérience menée dans la bienveillance et l'écoute a permis de souligner l'importance et la complexité de l'organisation nécessairement réfléchie de la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit d'un apprentissage nouveau pour les élèves. Malgré la courte durée de cette intervention, nous avons réussi à instaurer un climat de confiance avec ces derniers, ce qui a permis le bon déroulement des séances et le plaisir d'enseigner. Cette étude rend compte également de la complexité de mener une recherche qualitative, en particulier par observation des comportements d'enfants. Au travers de ce mémoire, nous avons donc confirmé que l'apprentissage par le jeu en maternelle peut-être un bon moyen afin d'enseigner ou de retravailler des connaissances auprès des élèves. A voir si cela fonctionne sur du long terme et de la même manière en élémentaire.

6 Conclusion

Au vu des résultats obtenus et des limites apportées, nous pouvons conclure que le jeu permet de faire entrer des élèves de grande section dans l'apprentissage de l'anglais, notamment par le fait que le jeu va stimuler leur curiosité à apprendre cette langue et donc les motiver dans les apprentissages, mais aussi par le fait que le jeu va relativement maintenir les élèves concentrés dans l'activité. En effet, comme cela a été évoqué, le jeu fait partie du quotidien de l'enfant dès son plus jeune âge et joue un rôle fondamental dans son développement et la construction de son identité. Nos recherches vérifient les arguments disant que le jeu permet aux élèves de s'engager dans la tâche et de générer des activités mentales ; qu'il suscite du plaisir chez l'élève, ce qui impacte positivement sa motivation. Malgré l'excitation que cela peut générer chez le jeune enfant, le jeu étant un besoin fondamental chez celui-ci, il va permettre de le maintenir concentré durant l'activité, même un élève éprouvant des difficultés de concentration. Cependant, ces constatations s'appliquent précisément à notre étude en tenant compte des limites de celle-ci. Nous ne pouvons donc pas nous permettre de généraliser les résultats du fait de la trop petite taille de notre échantillon. De ce fait, afin de répondre à cette limite d'effectif, il serait intéressant de réaliser la même étude avec un échantillon bien plus conséquent et donc plus représentatif, et par la même occasion effectuer cette étude sur du long terme dans le but de voir si les résultats seraient approximativement les mêmes ou non.

Bibliographie

- Alain. (1938). *Propos sur l'éducation*. Paris : Gallimard
- Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.
- Belmonte-Estrade, M. (2022). *Ecole & Savoir*. Cours de philosophie, INSPE UGA.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Cyrulnik, B. (2002). *Les Nourritures affectives*. Editions Odile Jacob.
- Dargère, V. (2015). Le jeu, une modalité éducative ? Une expérience de la contrainte en situation pédagogique. *Le Sociographe*. 5(8). 197-212. <https://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2015-5-page-197.htm&wt.src=pdf>
- Deci, E., Ryan, R. & al. (1982). Effects of performance standards on teaching styles : Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 852-859.
- Ethnologue (2022). *Languages of the World*. <https://www.ethnologue.com>
- Freinet, C. (1994). *Oeuvres pédagogiques*. Tome 1. Seuil.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Gallimard.
- Halimi, S. (2012). *Apprendre les langues – Apprendre le monde*. <https://www.education.gouv.fr/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-12650>
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens - essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior : An Introduction to Behavior Theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. (3e éd.). Paris : Dunod.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Jouer et apprendre*. Eduscol. Repéré à : <https://eduscol.education.fr/document/13531/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Les jeux à règles*. Eduscol. Repéré à : <https://eduscol.education.fr/document/13540/download>

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2019). *Recommandations pédagogiques - Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2019). *Recommandations pédagogiques - Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2021). *Annexe - Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel n°25. Repéré à : <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*. 3(153), 14-20. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-3-page-14.htm&wt.src=pdf>
- Pasquier, N. (1993). *Jouer pour réussir*. Editions Nathan
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Paris : PUF
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Sautot, J.-P. (2006). *Jouer à l'école - Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Taylor, A. & Manes-Bonnisseau, C., Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères - oser dire le nouveau monde*. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/media/15155/download>
- Unité des Politiques linguistiques de Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Eduscol. Repéré à : <http://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Vallerand, R.J. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Vigot.
- Stève, F. (1985). *Lev Vygotski - Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Flashcards des couleurs.....	1
Annexe 2 : Les différents jeux.....	1
Annexe 3 : Questionnaires aux parents, avant et après la séquence.....	2
Annexe 4 : Entretiens auprès des élèves, avant et après la séquence.....	4
Annexe 5 : Grilles d’observation pendant les séances.....	5
Annexe 6 : Grille d’évaluation du lexique des couleurs.....	7
Annexe 7 : Séquence d’anglais.....	7

Annexe 1 : Flashcards des couleurs



Annexe 2 : Les différents jeux



1_The musical hoop



2_What's missing



3_Jeu du beret



4_Bingo!



5_Choose your side



6_Board game



7_Dress me

Annexe 3 : Questionnaires aux parents, avant et après la séquence

→ Questionnaire aux parents distribué avant la séquence :

Questionnaire : rapport avec les langues dans le milieu familial

Étudiantes en première année de master pour devenir professeurs des écoles, nous avons pour projet - dans le cadre de notre mémoire - de réaliser une étude sur l'entrée dans l'apprentissage de l'anglais par le jeu en classe. Pour mener à bien notre enquête, nous vous proposons à vous parents d'élèves de répondre à ce questionnaire qui ne vous prendra maximum 10 min et dont les résultats seront exploités uniquement dans une visée de recherche. Vous avez jusqu'au 16 mars inclus pour y répondre. Si toutefois il vous est nécessaire de réaliser ce questionnaire en notre présence afin d'être certain de comprendre les questions, n'hésitez pas à nous en faire part. Nous vous remercions par avance de votre collaboration.

Contexte familial :

Quelle(s) langue(s) parlez-vous au quotidien ?

Parlez-vous une autre langue que le français avec votre enfant ? Si oui laquelle ?

Oui :
Non

Une personne de votre entourage parle-t-elle une autre langue que le français en présence de votre enfant ? Si oui laquelle ?

Oui :
Non

Est-ce qu'une personne de votre entourage parle couramment anglais en présence de votre enfant ?

Oui
Non

Est-ce que vous parlez couramment anglais ?

Oui
Non

Si non :

Avez-vous des bases en anglais ?

Oui
Non

Avez-vous déjà parlé anglais avec votre enfant ?

Oui
Non

Votre enfant et les langues :

Votre enfant regarde-t-il un/des dessins animés en langue(s) étrangère(s) ? Si oui, quels dessins animés et dans quelles langues ?

Oui :
Non

Votre enfant écoute-t-il des chansons en langue(s) étrangère(s) ? Si oui, quelles chansons / comptines ? Dans quelle(s) langue(s) ?

Oui :
Non

Votre enfant vous parle-t-il de ce qu'il a fait en anglais à l'école ?

Oui
Non

Votre enfant vous fait-il découvrir des mots en anglais qu'il a appris en classe ?

Oui

Non

Votre enfant essaie-t-il de vous apprendre des mots en anglais ?

Oui

Non

Votre enfant vous demande-t-il la traduction anglaise de certains mots ?

Oui

Non

Votre enfant vous demande-t-il de lui faire écouter de l'anglais (vidéo, chanson, etc.) ? Si oui, quoi ?

Oui :

Non

Votre enfant vous demande-t-il de vous montrer ou d'acheter quelque chose en rapport avec la langue/culture anglaise ? Si oui quoi ? (ex: situer les pays anglophones, montrer drapeau, etc.)

Oui :

Non

Votre enfant vous demande-t-il des informations sur la langue anglaise ? (ex: qui parle anglais dans le monde, etc.)

Oui :

Non

Commentaires :

.....

→ Questionnaire aux parents distribué après la séquence :

Questionnaire : rapport avec les langues dans le milieu familial

A la suite de notre séquence d'anglais sur les couleurs, nous vous invitons à remplir une deuxième fois un questionnaire qui vous prendra maximum 10 min. Les résultats seront exploités uniquement dans une visée de recherche. Nous cherchons à observer si notre intervention a eu une influence sur le rapport qu'a votre enfant avec la langue anglaise. Merci de bien vouloir nous retourner ce questionnaire au plus vite.

Si toutefois il vous est nécessaire de réaliser ce questionnaire en notre présence afin d'être certain de comprendre les questions, n'hésitez pas à nous en faire part.

Nous vous remercions par avance de votre collaboration.

Votre enfant regarde-t-il un/des dessin(s) animé(s) en langue(s) étrangère(s) ? Si oui, quels dessins animés et dans quelles langues ?

Oui :

Non

Je ne sais pas

Votre enfant écoute-t-il des chansons en langue(s) étrangère(s) ? Si oui, quelles chansons / comptines ? Dans quelle(s) langue(s) ?

Oui :

Non

Je ne sais pas

Votre enfant vous parle-t-il de ce qu'il a fait en anglais à l'école ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Si oui, est ce qu'il vous en parle davantage depuis 1 mois ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Votre enfant vous fait-il découvrir des mots en anglais qu'il a appris en classe (couleurs, consignes) ?

Oui
 Non
 Je ne sais pas
 Votre enfant essaie-t-il de vous apprendre des mots en anglais ?
 Oui
 Non
 Je ne sais pas
 Votre enfant vous demande-t-il la traduction anglaise de certains mots ?
 Oui
 Non
 Je ne sais pas
 Votre enfant vous demande-t-il de lui faire écouter de l'anglais (vidéo, chanson, etc.) ? Si oui, quoi ?
 Oui :
 Non
 Je ne sais pas
 Votre enfant vous demande-t-il de vous montrer ou d'acheter quelque chose en rapport avec la langue/culture anglaise ? Si oui quoi ? (ex: situer les pays anglophones, montrer drapeau, etc.)
 Oui :
 Non
 Je ne sais pas
 Votre enfant vous demande-t-il des informations sur la langue anglaise ? (ex: qui parle anglais dans le monde, etc.) Si oui, quoi ?
 Oui :
 Non
 Je ne sais pas
 Commentaires :

Annexe 4 : Entretiens auprès des élèves, avant et après la séquence

→Entretien individuel avec les élèves avant la séquence :

« Je vais te poser quelques questions sur les langues et notamment sur l'anglais. Ça ne va pas prendre longtemps. Tu réponds comme tu le sens, si tu ne sais pas répondre tu me le dis, ce n'est pas grave du tout. Est-ce que tu es d'accord ? On peut commencer ? »

- 1.Qu'est-ce que c'est pour toi l'anglais ?
- 2.As-tu déjà entendu de l'anglais ? Où et quand ?
- 3.Est-ce que tu sais dire des mots en anglais ? (lesquels) / des phrases ?
- 4.Est-ce que tu sais que nous-même nous utilisons des mots anglais quand on parle français ? Si oui lesquels ?
- 5.Est-ce que tu sais où on parle anglais dans le monde ?
- 6.Est-ce que tu entends parler une autre langue à la maison ou ailleurs ? Où? (étayer si besoin) Qui ? (frères, parents...)
- 7.As-tu déjà fait un voyage dans un pays où l'on parle une autre langue que le français ? Laquelle ?
- 8.Est-ce que tu as envie d'apprendre l'anglais en classe? Si non pourquoi ?
- 9.Est-ce que tu as peur d'apprendre l'anglais en classe ? si oui, pourquoi ?

→Entretien individuel avec les élèves après la séquence :

« Je vais te poser quelques questions sur les langues et notamment sur l'anglais, comme la dernière fois. Ça ne va pas prendre longtemps. Tu réponds comme tu le sens, si tu ne sais pas répondre tu me le dis, ce n'est pas grave du tout. Est-ce que tu es d'accord ? On peut commencer ? »

- 1.Qu'est-ce que c'est pour toi l'anglais ?
- 2.As-tu déjà entendu de l'anglais ? Où et quand ?
- 3.Est-ce que tu sais dire des mots en anglais ? (lesquels) / des phrases ?
- 4.Est-ce que tu sais que nous-même nous utilisons des mots anglais quand on parle français ? Si oui lesquels ?
- 5.Est-ce que tu sais où on parle anglais dans le monde ?
- 6.Est-ce que tu as aimé apprendre l'anglais ?
- 7.Est-ce que tu as envie de continuer à apprendre l'anglais ?
- 8.Est-ce que tu as peur d'apprendre l'anglais en classe ? si oui, pourquoi ?
- 9.Quel jeu tu as préféré (3 max) ? (montrer/citer les jeux)

Annexe 5 : Grilles d'observation pendant les séances

O = Oui ; N = Non / 1 = jamais ; 2 = rarement ; 3 = souvent ; 4 = toujours / abs = élève absent.

Séance 1 :

		Elèves ayant des problèmes notables de concentration					Elèves sans problèmes notables de concentration				
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Ecoute / Attention	Item 1 : regard porté sur l'enseignant lors des consignes	abs	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 2 : regard porté sur la tâche lors de la réalisation de l'activité	abs	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 3 : respecte les consignes	abs	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 4 : bavardages	abs	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 5 : si un autre élève lui parle : se laisse facilement distraire	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 6 : s'agite de manière inappropriée (tics moteur, joue avec autre chose)	abs	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Réalisation de la tâche	Item 1 : participe physiquement au jeu	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : participe à la tâche langagière	abs	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 3 : persévérance : refait la tâche si échec	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
Prise de parole	Item 1 : aide volontairement ses camarades	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : pose une question hors contexte	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : répond volontairement à une question posée	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 4 : pose une question en lien avec l'apprentissage	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 5 : pose une question sur la langue en générale	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 6 : répète de lui-même un mot sans que cela ait été demandé	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
Réinvestissement volontaire	Item 1 : parle de ce qui a été fait en anglais avec ses camarades (en dehors de la séance à l'école)	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : parle en anglais en dehors de la séance (à l'école)	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : joue à des jeux qui ont été fait en anglais (en dehors de la séance à l'école)	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
Mise en lien de l'anglais avec soi	Item 1 : parle de ses expériences en lien avec la langue/culture anglaise	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : ramène des objets en lien avec l'anglais	abs	O / N	abs	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N

Séance 3 :

		Elèves ayant des problèmes notables de concentration					Elèves sans problèmes notables de concentration				
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Ecoute / Attention	Item 1 : regard porté sur l'enseignant lors des consignes	1 2 3 4	2 2 3 4	3 2 3 4	4 2 3 4	abs	1 2 3 4	2 2 3 4	3 2 3 4	4 2 3 4	5 2 3 4
	Item 2 : regard porté sur l'enseignant lors de l'introduction du vocabulaire	1 2 3 4	2 2 3 4	3 2 3 4	4 2 3 4	abs	1 2 3 4	2 2 3 4	3 2 3 4	4 2 3 4	5 2 3 4
	Item 3 : respecte les consignes	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 4 : bavardages inappropriés	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 5 : si bruit parasite : se laisse facilement distraire	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 6 : s'agite de manière inappropriée (tics moteurs, joue avec autre chose)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 7 : parle avec un camarade de l'apprentissage en cours	O/N	O/N	O/N	O/N	abs	O/N	O/N	O/N	O/N	O/N
Réalisation de la tâche	Item 1 : participe physiquement au jeu	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 2 : participe à la tâche langagière	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 3 : persévérance : refait la tâche si échec	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
Prise de parole	Item 1 : aide volontairement ses camarades si besoin	O/N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : intervention orale volontaire hors contexte	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : répond volontairement à une question posée	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 4 : pose une question en lien avec l'apprentissage	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 5 : pose une question sur la langue en générale	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 6 : répète de lui-même un mot sans que cela ait été demandé	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 7 : intervention orale volontaire en contexte	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 8 : intervention orale inappropriée/excitation	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Réinvestissement volontaire	Item 1 : parle de ce qui a été fait en anglais avec ses camarades (en dehors de la séance à l'école)	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : parle en anglais en dehors de la séance (à l'école)	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : joue à des jeux qui ont été fait en anglais (en dehors de la séance à l'école)	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
Mise en lien de l'anglais avec soi	Item 1 : parle de ses expériences en lien avec la langue/culture anglaise	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : ramène des objets en lien avec l'anglais	O / N	O / N	O / N	O / N	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N

Séance 6 :

		Elèves ayant des problèmes notables de concentration					Elèves sans problèmes notables de concentration				
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Ecoute / Attention	Item 1 : regard porté sur l'enseignant lors des consignes	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 2 : regard porté sur l'enseignant lors de l'introduction du vocabulaire	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 3 : respecte les consignes	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 4 : bavardages inappropriés	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 5 : si bruit parasite : se laisse facilement distraire	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 6 : s'agite de manière inappropriée (tics moteurs, joue avec autre chose)	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	Item 7 : parle avec un camarade de l'apprentissage en cours	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Réalisation de la tâche	Item 1 : participe physiquement au jeu	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : participe à la tâche langagière	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : persévérance : refait la tâche si échec	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
Prise de parole	Item 1 : aide volontairement ses camarades si besoin	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : intervention orale volontaire hors contexte	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : répond volontairement à une question posée	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 4 : pose une question en lien avec l'apprentissage	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 5 : pose une question sur la langue en générale	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 6 : répète de lui-même un mot sans que cela ait été demandé	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 7 : intervention orale volontaire en contexte inappropriée	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 8 : excitation inappropriée due au jeu	abs	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Réinvestissement volontaire	Item 1 : parle de ce qui a été fait en anglais avec ses camarades (en dehors de la séance à l'école)	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : parle en anglais en dehors de la séance (à l'école)	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 3 : joue à des jeux qui ont été fait en anglais (en dehors de la séance à l'école)	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
Mise en lien de l'anglais avec soi	Item 1 : parle de ses expériences en lien avec la langue/culture anglaise	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N
	Item 2 : ramène des objets en lien avec l'anglais	abs	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N	O / N

Annexe 6 : Grille d'évaluation du lexique des couleurs

1 = du français à l'anglais : « sais-tu comment on dit ... en anglais ? »

2 = de l'anglais au français : « sais-tu ce que ... veut dire en français ? »

Remplacer 1 et 2 par O ou N (O = Oui / N = Non) si acquis ou non acquis.

Elèves	Colors								
	red	blue	green	yellow	orange	pink	purple	black	white
A	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
...									

Annexe 7 : Séquence d'anglais

<u>Les couleurs à travers le jeu</u>				
<p>Niveau : GS Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Domaine 5 : Explorer le monde Activités langagières : compréhension et expression orale en anglais Lexique : les couleurs en anglais Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> développer chez les élèves des attitudes positives et indispensables pour l'apprentissage de l'anglais (curiosité, écoute, attention, mémorisation) mémoriser le vocabulaire des couleurs en anglais comprendre les consignes 'stand up', 'sit down', 'look and listen', etc. et la question "what colour is it?" <p>Compétences visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> prendre la parole pour répondre à une question participer en répétant ou en mobilisant ses connaissances sur la langue anglaise participer à la tâche langagière en répétant les paroles d'un pair 				
Séances 1	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
jeudi 17 mars 2021	-Découvrir et mémoriser le nom des couleurs -Savoir écouter et observer pour agir dans l'espace -Comprendre les consignes en anglais	red, green, yellow,	-Flashcards des couleurs -Balles vertes, rouges, jaunes -Cerceaux de couleurs	30 min
Organisation				
<p>→ Classe entière / en salle de motricité</p> <p><u>1. Mise en route :</u> L'enseignante et les élèves s'assoient en cercle. Ils se passent des balles de couleurs (une à la fois) en les faisant rouler au sol et le récepteur de balle doit dire à haute voix la couleur en anglais. → Consignes : Make a circle / sit down. This ball is (color). Pass the ball / what colour is it ? → Attendu des élèves : dire le vocabulaire</p> <p><u>2. Game :</u> The musical hoop (inspiré de la chaise musicale) : des cerceaux de couleur différente sont positionnés au sol. L'enseignante dit une couleur en anglais et</p>				

	chaque élève doit trouver et rejoindre un cerceau de la bonne couleur (seul ou en binôme). Celui qui n'en a pas trouvé est éliminé. →Consignes : Listen to the colour / join the right coloured hoop →Attendu des élèves : comprendre les couleurs			
Séances 2 vendredi 18 mars 2021	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
	-Découvrir et/ou mémoriser les couleurs -Comprendre les consignes en anglais	red, green, yellow, orange, blue	-Flashcards des couleurs	15 min
	Organisation			
	→ En demi-groupe / en salle de classe <u>1.Rituel: <i>Move your body</i></u> L'enseignante dit des consignes en anglais et les élèves doivent les réaliser le plus rapidement possible →Consignes : sit down, stand up, turn around... → Attendu des élèves : comprendre et effectuer correctement les consignes <u>2.Vocabulaire :</u> Présenter aux élèves les flashcards des couleurs en répétant plusieurs fois. <i>Show me / What is it</i> : L'enseignante énonce une couleur en anglais et l'élève doit montrer la flashcard correspondante. L'enseignante montre une flashcard et l'élève doit dire la couleur. <u>3.Game: <i>What's missing</i></u> Présenter les flashcards aux élèves puis en retourner une discrètement et leur demander la couleur manquante. →Consignes : red, green, yellow, orange, blue (by pointing the flashcards) / show me (colour) / what is it (by pointing a flashcard) / what's missing →Attendu des élèves : dire les couleurs			
Séances 3 jeudi 24 mars 2021	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
	-Découvrir et/ou mémoriser les couleurs -Comprendre les consignes en anglais -Savoir écouter et observer pour agir dans l'espace -Savoir coopérer avec ses camarades	red, blue, green, yellow, orange, purple, pink	-Flashcards des couleurs -Ballon -Gommettes de couleur	20 min
	Organisation			

	<p>→ En classe entière / en salle de motricité</p> <p><u>1.Rituel : <i>Move your body</i></u></p> <p><u>2.Vocabulaire</u> : Présenter aux élèves les flashcards des couleurs vues ultérieurement puis des nouvelles → <i>Show me / what is it</i></p> <p><u>3.Game : <i>Béret</i></u></p> <p>Les élèves sont divisés en deux équipes et l'enseignante leur attribue chacun une gommette de couleur. Lorsqu'elle énonce une couleur, l'élève concernée de chaque équipe doit se précipiter au centre pour attraper le ballon et retourner vite dans son camp sans se faire toucher par l'adversaire.</p> <p>→Consigne : listen to the colour / run to catch the ball</p> <p>→Attendu des élèves : comprendre les couleurs</p>			
Séance 4 vendredi 25 mars 2021	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
	-Mémoriser les couleurs -Comprendre les consignes en anglais	red, blue, green, yellow, orange, pink, purple,	-Flashcards des couleurs -Cartons bingo (9 cases avec 4 couleurs différentes) + jetons	15 min
	Organisation			
	<p>→ En demi-groupe</p> <p><u>1.Rituel : <i>Move your body</i></u></p> <p><u>2.Vocabulaire</u> : Présenter aux élèves les flashcards des couleurs vues ultérieurement puis les nouvelles → <i>Show me / what is it</i></p> <p><u>3. Game : <i>Bingo</i></u></p> <p>Les élèves ont un carton de bingo chacun. Lorsqu'ils entendent le nom d'une couleur qu'ils possèdent sur leur carton, ils doivent poser un pion dessus. Une fois le carton complet, le joueur crie <i>Bingo!</i> puis énonce l'ensemble de ses couleurs pour vérifier qu'il est le grand gagnant. Rejouer.</p> <p>→Consigne : listen to the colour and put a token on your grid if you have it</p> <p>→Attendus des élèves : comprendre les couleurs</p>			
Séance 5 jeudi 31 mars 2021	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
	-Découvrir et/ou mémoriser les couleurs -Comprendre les consignes en anglais -Savoir écouter et observer pour agir dans l'espace	red, blue, green, yellow, orange, pink, purple, black, white	-Flashcards des couleurs -Affiches smileys pour représenter les deux camps OUI / NON -Corde	15 min
	Organisation			
	<p>→ Classe entière / en salle de motricité</p> <p><u>1.Rituel: <i>Move your body</i></u></p> <p><u>2.Vocabulaire</u> : Présenter aux élèves les flashcards des couleurs vues ultérieurement puis les nouvelles → <i>Show me / what is it</i></p> <p><u>3. Game : <i>Choose your side</i></u></p> <p>Diviser la salle en deux parties à l'aide d'une corde : YES / NO</p> <p>Les élèves marchent en musique dans la salle. Lorsque celle-ci s'arrête, les élèves ayant la couleur annoncée sur leurs vêtements rejoignent le côté YES, les autres rejoignent le côté NO.</p> <p>→Consigne : listen to the colour and choose the right side (yes or no)</p>			

	→Attendus des élèves : comprendre les couleurs			
Séance 6 vendredi 1 avril 2021	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
	-Mémoriser les couleurs -Comprendre les consignes en anglais	red, blue, green, yellow, orange, pink, purple, black, white	-Flashcards des couleurs -Plateau de jeu, dé et pions	25 min
	Organisation			
<p>→ En demi-groupe</p> <p><u>1.Rituel: <i>Move your body</i></u></p> <p><u>2. Vocabulaire</u> : Présenter aux élèves les flashcards des couleurs vues ultérieurement puis les nouvelles → <i>Show me / what is it</i></p> <p><u>3. Game : Board game</u></p> <p>Les élèves jouent à un jeu de plateau (type jeu de l'oie). Ils avancent en lançant le dé et doivent dire à voix haute la couleur représentée sur la case. Le premier arrivé a gagné.</p> <p>→Consignes : choose your token / roll the dice to move / the first to arrive won / say what is the colour</p> <p>→Attendu des élèves : dire les couleurs</p>				
Séance 7 jeudi 7 avril 2021	Objectifs	Notions	Matériel	Durée
	-Découvrir et/ou mémoriser les couleurs -Comprendre les consignes en anglais	red, blue, green, orange, purple pink, yellow, black, white	-Flashcards des couleurs -Fiches du personnage + vêtements de couleur à coller	20 min
	Organisation			
<p>→ En demi-groupe</p> <p><u>1.Rituel : <i>Move your body</i></u></p> <p><u>2.Vocabulaire</u> : Présenter aux élèves les flashcards des couleurs vues ultérieurement puis les nouvelles → <i>Show me / what is it</i></p> <p><u>3.Game : Dress me</u> (inspiré du jeu de la marchande)</p> <p>Les élèves disposent d'un personnage sous format papier et doivent l'habiller, le personnaliser. L'enseignante joue le rôle de la marchande de vêtements. Pour obtenir un vêtement/accessoire, les élèves doivent lui dire la couleur de celui-ci et ensuite le coller pour habiller leur personnage comme ils le souhaitent.</p> <p>→Consignes : choose a cloth and say the colour to dress your character</p> <p>→Attendu des élèves : dire les couleurs</p>				

Année universitaire 2022-2023

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'apprentissage de l'anglais à travers le jeu en GS.

Auteur : Méline Bresson

Résumé :

De plus en plus, les enseignants et pédagogues tendent à mettre l'enfant au cœur des apprentissages afin que celui-ci soit plus actif et impliqué dans la construction de nouvelles connaissances. Le jeu, étant l'essence même de l'apprentissage du monde chez l'enfant, apparaît de plus en plus comme un moyen tout aussi efficace qu'un apprentissage traditionnel, même si ce dernier reste davantage présent dans les écoles. Dans cette étude qualitative, nous cherchons à faire apprendre le lexique des couleurs en anglais, une langue qui apparaît dès la maternelle à travers le dispositif d'éveil aux langues et qui prend ensuite une place très importante tout au long du parcours scolaire de l'élève. Au travers de la mise en place d'une séquence d'anglais comprenant différents jeux, nous tâchons donc d'observer dans quelle mesure le jeu éducatif permet de faire entrer les élèves de grande section dans l'apprentissage de l'anglais. Les recherches ont alors été concluantes sur le fait que le jeu éducatif se relève être un outil et support pédagogique efficace pour susciter curiosité et motivation chez les élèves de maternelle, tout en restant impliqués dans ce nouvel apprentissage.

Mots clés : enseignement de l'anglais, grande section maternelle, jeu pédagogique, motivation, concentration, représentations, lexique des couleurs.

Abstract:

More and more, teachers and educationalists are tending to put the child at the heart of learning so that he or she is more active and involved in the construction of new knowledge. Play, being the essence of children's learning about the world, is increasingly seen as a means of learning that is just as effective as traditional learning, even if the latter is still more present in schools. In this qualitative study, we seek to teach the lexicon of colours in English, a language that appears from the kindergarten through the language awareness system and then takes a very important place throughout the student's school career. Through the implementation of an English sequence including different games, we try to observe to what extent the educational game allows the pupils of kindergarten to learn English. The research was then conclusive on the fact that the educational game is an effective tool and pedagogical support to arouse curiosity and motivation in kindergarten pupils, while remaining involved in this new learning.

Keywords: English teaching, nursery school, teaching game, motivation, concentration, representations, colour lexicon.