

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
Motivations .....	1
Contexte du champ d'étude .....	1
Question de départ et sujet précis .....	2
Plan de travail.....	2
<b>Chapitre 1. Problématique .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Raison d'être de l'étude .....	5
1.1.2 Présentation du problème .....	6
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche .....	6
<b>1.2 Etat de la question .....</b>	<b>8</b>
1.2.1 Bref historique.....	8
1.2.2 Champs théoriques et concepts .....	10
1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses .....	12
1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie.....	15
<b>1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche.....</b>	<b>16</b>
1.3.1 Identification de la question de recherche .....	16
1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche .....	17
<b>Chapitre 2. Méthodologie.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Fondements méthodologiques .....</b>	<b>19</b>
2.1.1 Type de recherche .....	19
2.1.2 Type d'approche .....	20
2.1.3 Type de démarche .....	20
2.1.4 Enjeux et objectifs.....	21
<b>2.2 Nature du corpus .....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Récolte des données .....	21
2.2.2 Procédure et protocole de recherche .....	27

<b>2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données .....</b>	<b>28</b>
2.3.1 Transcription .....	28
2.3.2 Traitement des données .....	28
2.3.3 Méthodes et analyse .....	29
<b>Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Acquisition d'un répertoire langagier de base .....</b>	<b>31</b>
3.1.1 Tendances générales.....	31
3.1.2 Acquisition d'un répertoire langagier de base en allemand.....	33
3.1.3 Acquisition d'un répertoire langagier de base en anglais.....	34
3.1.4 Prise en compte des erreurs .....	34
3.1.5 Types de réponses privilégiés .....	35
<b>3.2 Aspects de la langue liés au langage oral .....</b>	<b>36</b>
3.2.1 Spontanéité.....	36
3.2.2 Prononciation.....	38
3.2.3 Recours au français .....	41
<b>3.3 Les effets du jeu sur l'élève et les apprentissages .....</b>	<b>43</b>
3.3.1 Le jeu : un outil d'apprentissage.....	43
3.3.2 Le jeu : diversité des stratégies d'apprentissage .....	43
3.3.3 Le jeu : source de motivation .....	44
3.3.4 Le jeu : source de communication.....	45
3.3.5 Le jeu : source de mouvement.....	46
<b>Conclusion.....</b>	<b>49</b>
Synthèse des principaux résultats .....	49
Autoévaluation critique .....	50
Perspectives d'avenir .....	51
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>53</b>

# **Introduction**

## **Motivations**

Actuellement étudiante à la HEP-BEJUNE et spécialisée dans le cycle 2, je souhaitais choisir un thème spécifique et propre à ce cycle. Mon choix s'est orienté vers le domaine des langues, d'une part parce que c'est un domaine qui me plaît et m'interpelle, d'autre part en raison de la richesse et la variété des apprentissages qui s'y rapportent. Lors de mes différentes expériences de stage, j'ai observé différentes pratiques et des dispositifs d'enseignement-apprentissage propres à chaque enseignant. Un de ces dispositifs axé sur le jeu a toujours attiré mon attention et occasionné une multitude d'interrogations. Apprendre en jouant, c'est un plaisir que j'ai pu observer et constater chez les élèves dans les différentes classes où j'ai eu l'opportunité de me former.

Le jeu dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage occupe une place différente dans chaque classe selon l'importance et le rôle que lui donnent les enseignants. Ma curiosité m'a donc poussée à aller découvrir quels étaient les rôles et les influences du jeu sur l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais.

Je pense que ce travail de mémoire me sera utile pour l'exercice de ma profession future et qu'il m'aidera à réaliser des choix didactiques pertinents quant à la conception des leçons d'allemand et d'anglais.

## **Contexte du champ d'étude**

En raison de la situation linguistique de la Suisse, la scolarité obligatoire se veut ambitieuse et souhaite préparer au mieux les élèves à faire face à la diversité linguistique. Si aujourd'hui l'enseignement des langues étrangères ne vise pas la maîtrise parfaite d'une langue, l'objectif est que chacun développe des compétences linguistiques fondamentales pour pouvoir comprendre, apprendre et communiquer. Etre capable de communiquer et d'échanger représente un atout majeur qui contribue à la réussite sociale et professionnelle de chacun.

Dans le canton du Jura, l'enseignement de l'allemand intervient dès la 5<sup>e</sup> année HarmoS alors que l'enseignement de l'anglais intervient dès la 7<sup>e</sup> année HarmoS. Le vocabulaire est généralement l'un des premiers apprentissages lorsqu'on découvre une nouvelle langue et un élément qui constitue une base importante. Comme l'expliquait Madame Gsell-Zürcher (2014) lors des cours de didactique d'allemand, lorsque l'on communique dans une langue

étrangère, la plus grande frustration se situe souvent du côté du vocabulaire, souvent insuffisant ou lacunaire pour permettre de s'exprimer comme on le désire.

Les approches didactiques et les moyens d'enseignement dans le domaine des langues ont aujourd'hui bien évolué. Tous proposent des approches modernes très diversifiées et fournissent à l'enseignant une vaste palette d'outils. Par conséquent, l'enseignant doit faire face à des choix didactiques importants, compte tenu de la quantité de matériel disponible et de l'étendue des contenus proposés. Le jeu est l'un des outils proposés par les méthodologies à l'enseignant, mais son rôle n'est pas toujours clairement déterminé. Sa place en classe est très souvent justifiée par son caractère motivationnel (Lescouarch, 2006) et attrayant pour les élèves. Mais le jeu est-il uniquement source de motivation ?

## **Question de départ et sujet précis**

Ma question de départ est la suivante :

**«Quels sont les bienfaits du jeu qui pourraient favoriser l'apprentissage de l'allemand en 5<sup>e</sup> année HarmoS et de l'anglais en 7<sup>e</sup> année HarmoS ?»**

Après mûre réflexion, j'ai voulu cibler ma thématique et préciser ma question en m'orientant vers le champ de la construction d'un répertoire langagier de base en allemand et en anglais. Les méthodologies pour l'enseignement de ces deux langues proposent un usage des jeux dans les leçons de langue mais la manière de les utiliser varie beaucoup d'un enseignant à l'autre. Je me suis donc interrogée sur l'efficacité du jeu concernant la construction d'un répertoire langagier de base en allemand et en anglais. Je cherche à savoir si le jeu permet l'apprentissage d'un lexique de base et à identifier et comprendre ses effets sur les apprentissages et sur les élèves.

## **Plan de travail**

Dans la problématique de ce travail, je commence par situer les approches et les moyens d'enseignement concernant l'allemand et l'anglais dans notre canton. J'établis ensuite un bref historique de l'enseignement des langues en Suisse et du jeu de manière plus générale. Finalement, je me penche plus spécifiquement sur l'apport du jeu dans l'enseignement des langues ainsi que sur la question du lexique.

Dans la méthodologie, je définis tout d'abord les méthodes de recherche (qualitative et quantitative), l'approche (hypothético-déductive), les démarches (compréhensive et explicative) ainsi que les enjeux (ontogénique et pragmatique) et les objectifs (à visée

heuristique et pratique) retenus pour réaliser ma récolte de données. Par la suite, je décris le processus de recherche-action et les outils utilisés pour la collecte des données, c'est-à-dire la grille d'observation et la grille d'évaluation formative.

Dans la partie analyse, je présente les résultats des évaluations sous forme de figures et de textes et mets en évidence les thématiques qui ressortent des observations. Je les analyse et les interprète en faisant des liens avec la problématique et avec les aspects théoriques qui s'y rattachent.

Pour terminer, je conclus en effectuant une synthèse des principaux résultats obtenus et les mets en lien avec ma question de recherche et mes objectifs, je fais une autoévaluation critique de la démarche de mon travail de bachelor et présente d'éventuelles perspectives de recherche future.



# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

Les années durant lesquelles un enfant fréquente l'école primaire sont primordiales pour son développement intellectuel, physique, émotionnel ou encore social. Il acquiert progressivement des compétences et des habiletés qui lui seront nécessaires dans la société dans laquelle il vit. L'apprentissage des langues est notamment un des apprentissages majeurs qu'un enfant réalise durant sa scolarité. Le plan d'études romand (p.6) relève l'importance de cet enseignement et considère la connaissance de plusieurs langues comme « une nécessité dans la société actuelle ».

Les premiers apprentissages en allemand se réalisent dans les classes du canton du Jura en 5<sup>e</sup> année HarmoS et ceux en anglais en 7<sup>e</sup> année HarmoS. Pour les élèves qui découvrent ces deux langues, il est important de susciter leur curiosité, de développer leur motivation, de valoriser leurs acquis et de leur donner envie de communiquer pour permettre un apprentissage favorable.

Avec l'introduction de l'anglais en 7<sup>e</sup> année HarmoS et l'introduction du moyen d'enseignement *MORE !*, l'enseignement se veut moins traditionnel et vise une approche communicative de la langue plutôt qu'une approche structurale de celle-ci. Composé d'activités, d'exercices pratiques, de textes et de jeux, le rapport équilibré entre sujets ludiques et sérieux stimule considérablement la communication et donne la possibilité aux élèves de montrer ce qu'ils ont appris.

Un nouveau moyen d'enseignement d'allemand a également été mis en place en 2015 dans les classes romandes de 5<sup>e</sup> année HarmoS. Tout comme le moyen d'enseignement d'anglais, *Der Grüne Max* est en accord avec l'évolution des théories d'apprentissage et d'enseignement des langues. Il privilégie l'approche communicative et actionnelle afin de permettre aux élèves de comprendre et d'agir. Il est expliqué dans l'introduction que ce moyen d'enseignement tient compte du développement de l'enfant et vise un apprentissage avec tous les sens. Composé d'activités de nature communicative principalement, il intègre le jeu, le chant et différentes tâches dans lesquelles l'élève aura envie de s'investir et d'interagir.

Mon étude consiste donc à définir le rôle du jeu dans l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais afin de savoir s'il permet réellement aux élèves d'apprendre. Je souhaite m'intéresser à l'utilisation du jeu dans l'apprentissage de ces deux langues, ses impacts et ses effets afin de déterminer son rôle dans l'enseignement de l'allemand et de l'anglais.

### **1.1.2 Présentation du problème**

Le jeu dans le milieu scolaire est perçu de différentes manières selon les auteurs. Souvent remis en cause, il n'est pour certains qu'une source de motivation et de plaisir alors que pour d'autres il permet d'évoluer, de progresser et même d'apprendre.

En effet, les avis concernant la place du jeu en classe sont très mitigés. Beaucoup doutent du sérieux de la démarche, constatent une ambiguïté face à ce type de situations pédagogiques et vont jusqu'à le considérer comme « un artefact » (Brougère, 2006, p.12) ou encore comme « un exercice enveloppé dans un emballage ludique » (Lescouarch, 2006, p.13). Lescouarch (2006) soutient que certains enseignants justifient l'utilité du jeu à l'école par son aspect motivationnel. « L'enfant aime jouer mais n'aime pas travailler. Rendons la situation attrayante par le jeu pour faire passer la pilule » (Lescouarch, 2006, p.13).

Pourtant, il est prouvé que le jeu a des vertus éducatives dans le développement de l'enfant. Jouer peut représenter l'activité centrale par laquelle l'enfant apprend et se construit. En jouant librement, c'est-à-dire en adoptant le rôle de joueur, l'enfant est amené à faire ses propres découvertes de manière à comprendre le monde qui l'entoure, à l'expérimenter et à s'y intégrer. C'est d'ailleurs son aspect naturel qui justifie dans un second temps sa présence et son utilité à l'école. « Le jeu est naturel à l'enfant. Le jeu est un moyen d'apprendre pour l'enfant. Utilisons-le et il apprendra » (Lescouarch, 2006, p.14).

La question qui se pose n'est pas celle de son caractère motivationnel qui semble indiscutable mais celle de son efficacité et de sa pertinence pour les apprentissages scolaires.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Lors de mes premières réflexions au sujet du mémoire professionnel de Bachelor, une dimension m'était particulièrement essentielle. En plus de choisir un sujet pour lequel j'éprouve de l'intérêt et de la curiosité, je souhaitais pouvoir approfondir et m'approprier une thématique qui me serait utile lors de mes futures expériences professionnelles.

Les langues, plus précisément l'allemand et l'anglais, sont les disciplines qui ont retenu mon attention. Les moyens d'enseignement officiels *Der Grüne Max* et *MORE !* contiennent toutes deux un répertoire de jeux conséquent. La méthodologie de *MORE !* en propose un usage libre, suggérant toutefois leur utilisation en début et fin d'unité ou pour travailler et réviser du vocabulaire. Je me demande si les jeux proposés dans ce moyen



d'enseignement pourraient être utilisés à d'autres fins et s'ils permettraient aux élèves de réaliser des apprentissages.

La thématique qui m'interpelle est celle de l'acquisition d'un répertoire langagier de base. Ayant constaté que l'utilisation de listes de vocabulaire était encore fréquente dans les classes jurassiennes dans l'apprentissage des langues (allemand et anglais confondus), je me demande si d'autres méthodes sont envisageables comme l'utilisation plus fréquente et systématique du jeu pour cet apprentissage.

Grâce à cette recherche, je souhaite comprendre comment intégrer le jeu en classe de manière pertinente afin de favoriser l'acquisition d'un répertoire langagier de base en allemand et en anglais. Mon objectif est de comprendre ce que peuvent apprendre les élèves en jouant afin d'optimiser leurs chances de faire des découvertes, de s'intéresser et de développer des compétences langagières.

« Un enfant est le plus intelligent quand la réalité qu'on lui présente provoque chez lui un haut degré d'attention, d'intérêt, de concentration, d'implication – en bref, quand ce qu'il est en train de faire compte le plus pour lui. C'est pour cela qu'il faut rendre les salles de classe et le travail scolaire aussi intéressants et passionnants que possible, pas simplement pour que l'école soit un endroit agréable, mais pour que les enfants à l'école agissent intelligemment et prennent l'habitude d'agir intelligemment. » (Holt, cité par O'Neil, 1993, pp.205-206)

D'un point de vue théorique, il s'agit de comprendre les interactions entre les mécanismes d'apprentissage de l'élève et la méthode utilisée afin de réaliser des choix didactiques pertinents, pouvoir répondre au mieux aux besoins des élèves et les aider dans leurs apprentissages. Je souhaite découvrir si l'utilisation du jeu peut leur permettre de réaliser les mêmes apprentissages que l'utilisation des méthodes plus traditionnelles.

A travers cette recherche, j'aimerais finalement pouvoir montrer aux enseignants quels effets positifs le jeu peut avoir sur l'apprentissage des langues et ainsi les amener à s'ouvrir et à s'intéresser davantage à cet outil. Je souhaite pouvoir faire changer d'avis et susciter la curiosité et l'intérêt des enseignants qui considèrent que le jeu n'a pas encore une place légitime dans l'enceinte de la classe.

## 1.2 Etat de la question

### 1.2.1 Bref historique

#### L'enseignement des langues en Suisse

Dès la fin des guerres de Bourgogne en 1477, la Suisse devient un Etat plurilingue. Sa situation linguistique va engendrer une multitude de conflits et de tensions entre les cantons jusqu'en 1848 où un projet de Constitution fédérale est élaboré. Une disposition sur les langues fut alors proposée afin de garantir une égalité linguistique. L'allemand, le français et l'italien étant les trois langues principales parlées en Suisse, elles furent considérées comme langues nationales de la Confédération. En 1938, le romanche obtient le statut de langue nationale et devient la quatrième langue officielle (Elmiger et Forster, 2005).

La situation linguistique devenue stable, c'est la question de l'enseignement des langues qui fait débat depuis plusieurs années entre les cantons. En Suisse comme en Europe, outre la langue nationale locale, chacun a le droit d'apprendre deux autres langues à l'école (Elmiger et Forster, 2005).

*Tableau 1: Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques du 5 octobre 2007 (Etat le 1<sup>er</sup> janvier 2016), art.15, enseignement*

#### **Art. 15 Enseignement**

<sup>1</sup> La Confédération et les cantons veillent dans le cadre de leurs attributions à ce que la langue d'enseignement, en particulier sa forme standard, soit l'objet d'une attention particulière à tous les niveaux de l'enseignement.

<sup>2</sup> Dans le cadre de leurs attributions, la Confédération et les cantons encouragent le plurilinguisme des enseignants et des apprenants.

<sup>3</sup> La Confédération et les cantons s'engagent dans le cadre de leurs attributions en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui, au terme de la scolarité obligatoire, assure des compétences dans une deuxième langue nationale au moins, ainsi que dans une autre langue étrangère. L'enseignement des langues nationales prendra en compte les aspects culturels liés à un pays multilingue.

La conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) établit en 2004 une stratégie concernant l'enseignement des langues durant la scolarité obligatoire. Cette stratégie vise à harmoniser l'enseignement des langues dans le pays au niveau des objectifs prioritaires et du programme de travail. Il est convenu dans le modèle proposé que

l'apprentissage d'une première langue étrangère (langue nationale ou anglais) intervienne dès la 5<sup>e</sup> année et que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère intervienne dès la 7<sup>e</sup> année (langue nationale ou anglais). Les débats interviennent entre les différentes parties linguistiques de la Suisse quant aux choix des langues enseignées.

Dans l'espace BEJUNE, l'allemand est enseigné à partir de la 5<sup>e</sup> année HarmoS et l'anglais à partir de la 7<sup>e</sup> année HarmoS. Pour ce qui est de l'allemand, les élèves sont déjà sensibilisés dès la 1<sup>ère</sup> année de scolarisation avec le moyen d'enseignement *BUNTI* et dès la 3<sup>e</sup> année avec *ZUPFI*.

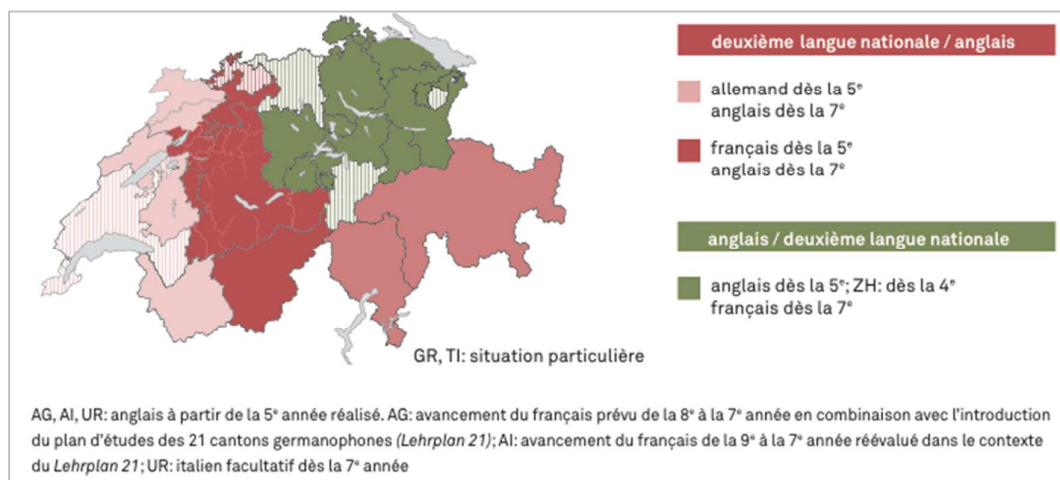


Figure 1 : L'enseignement des langues en Suisse, situation des cantons (2013/14)

Tableau 2 : Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande, place des langues dans le curriculum, point 2.1.3

3. L'anglais est enseigné à tous les élèves à partir de la 7<sup>e</sup> année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5<sup>e</sup> soit au travers d'autres disciplines, soit dans le cadre de correspondances ou par le biais de la consultation de documents en anglais.

### Le jeu et l'école

La place et le rôle du jeu dans le milieu scolaire ont une histoire longue et contrastée. Utilisé autrefois comme « récréation » ou comme « ruse » (Musset & Thibert, 2009, p.3) afin d'amener les enfants à accomplir des tâches éducatives, la relation entre jeu et éducation a grandement changé et évolué à travers les époques. Les écrivains humanistes de la Renaissance tel que Rabelais conciliaient déjà le jeu et l'apprentissage. Dans son œuvre « Gargantua », l'écrivain associe des situations ludiques et des situations d'apprentissage; son personnage joue aux cartes dans le but d'apprendre les mathématiques (Musset & Thibert, 2009). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, Rousseau propose lui aussi d'apprendre de façon ludique dans ses écrits « Emile ou de l'Education » (Musset &

Thibert, 2009). Le jeu obtient peu à peu un statut sérieux qui sera renforcé par les mouvements de l'Education nouvelle lorsque la notion de travail-jeu apparaît. Enfin, à la fin du XIXe siècle, la science développe des théories qui justifient le recours au jeu dans les apprentissages (Musset & Thibert, 2009).

Aujourd'hui, le jeu dans le milieu scolaire a des facteurs considérés comme positifs. Il aurait un impact favorisant la motivation ainsi que les apprentissages. Le jeu utilisé en classe comme outil précieux pourrait être selon Musset et Thibert (2009, p.1) « un levier aux apprentissages ».

Si le jeu a accompagné toutes les civilisations depuis la préhistoire, il n'est pas le propre de l'être humain mais celui de tout mammifère. Sa fonction biologique contribue au développement sensori-moteur et cognitif ainsi qu'à la construction de relations sociales dans un groupe. Lorsqu'un enfant joue, il se confronte au monde de l'adulte, il se socialise, apprend des règles de vie et grandit (Musset & Thibert, 2009).

## **1.2.2 Champs théoriques et concepts**

### **Le jeu**

Lorsque l'on pense au jeu, on imagine l'activité ludique à laquelle s'adonnent majoritairement les enfants dès leur plus jeune âge et à laquelle se rapporte la notion de plaisir. Selon les définitions du Larousse, le jeu est une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » mais également une « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard ». Ce terme difficilement définissable se trouve en effet au cœur des discussions. En effet, Henriot affirme que « le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir » (cité par Ayme, 2006, p.10).

L'historien Johan Huizinga en donne une définition plus formelle :

Le jeu est une action libre, sentie comme fictive (...) qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes (...). (Cité par Mauriras Bousquet, 1984, pp.21-22)

Durant mes expériences de pratique professionnelle, j'ai pu observer que le jeu était bien présent en classe. Pouvant représenter des activités d'occupation pour les élèves, il est également utilisé à des fins pédagogiques ; dès lors il s'agit du jeu éducatif ou pédagogique.

## **Jeu éducatif et jeu pédagogique**

On parle de jeu éducatif lorsqu'il est utilisé afin de motiver les élèves, pour leur permettre de faire de nouveaux apprentissages, pour faire des synthèses de certains d'entre eux et pour vérifier ce qui a été appris et acquis (De Grandmont, 1995).

Très souvent confondu avec le jeu éducatif en raison de leurs finalités qui comportent certaines similitudes, le jeu pédagogique, lui, est perçu comme un jeu didactique qui a pour objet premier d'instruire « au moyen d'actions libres et fictives » (De Grandmont, 1995, p.144). En d'autres mots, ce type de jeu fait appel à nos connaissances et les met à l'épreuve ; il les mesure de manière à percevoir une progression dans les apprentissages des élèves.

## **Enseignant et élèves face au jeu**

L'enseignant, maître de sa classe, crée et planifie les situations d'enseignement-apprentissage. Il gère le fonctionnement de la classe, structure les savoirs et choisit le type de situation dans lequel ce savoir sera amené en classe et transmis à l'élève. Le jeu peut être une manière d'aborder une thématique, un savoir, ou d'exercer certaines compétences. Lorsque l'enseignant met en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage axés sur le jeu, il devient alors le meneur du jeu. Il choisit le jeu, définit les objectifs qui y sont liés, l'amène en classe et l'introduit. L'enseignant peut adopter différents rôles lorsque les élèves sont dans des phases de jeu. Il peut être actif en guidant les élèves et en les accompagnant dans leurs découvertes ou alors rester passif en adoptant le rôle d'observateur.

Quant aux élèves, ils sont les joueurs, ceux qui entrent dans l'univers créé par la situation de jeu et qui prennent des décisions dans l'acte de jouer. Ce rôle de joueur est un rôle important pour l'enfant. Le jeu prend place dans sa vie dès son plus jeune âge et se transforme en activité naturelle et presque innée pour lui. Il implique et suscite de la créativité, du plaisir, de l'engagement et de la spontanéité chez l'enfant. Nicole de Grandmont (1995, p.69) part du postulat que le jeu n'est pas une « activité oisive ni une perte de temps, mais, au contraire, que c'est un moyen d'évoluer et voire même de progresser ».

A travers le jeu, l'enfant vit une multitude d'expériences : il échange, s'exprime, confronte ses idées et comme l'expliquent Druart & Wauters (2011, p.35), « il pourra exercer toutes ses potentialités motrices, affectives, sociales, perceptives et mentales, pour toujours plus de compétences : "savoirs, savoir-être, savoir-faire" ». Dans cette optique, il me paraît important d'évoquer la citation de Schiller : « L'enfant ne joue pas pour apprendre, mais il apprend parce qu'il joue » (cité par Druart & Wauters, 2011, p.34). En effet, si une activité

est agréable on s'en souviendra mieux que si l'activité n'a provoqué aucune émotion ou aucun plaisir. Le savoir impliqué va donc rester, s'imprégner et l'élève aura une impression de réussite qui développera en lui de la motivation et de l'ambition pour les apprentissages futurs. Selon Phillips (1993), c'est ce pouvoir qu'a le jeu de générer des attitudes positives face aux apprentissages notamment face à celui des langues.

### **1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses**

#### **L'apport du jeu dans l'apprentissage des langues**

Apprendre une langue est un travail à long terme et difficile qui requiert des efforts à chaque moment. Le jeu dans l'apprentissage d'une langue peut être une activité divertissante, engageante, variée et stimulante dans laquelle l'apprenant joue et interagit avec les autres. Read (2007) soutient le fait que les enfants ont une tendance naturelle à découvrir les choses par le jeu, c'est pourquoi il peut offrir des fondements positifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon l'auteure, il permet d'aider à promouvoir les attitudes positives face à l'apprentissage des langues en encourageant la participation active des élèves et en accroissant leur estime de soi. Le jeu développe à la fois des compétences sociales, cognitives et langagières. Dans le milieu scolaire, il peut donc présenter différents avantages pour l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais mais aussi pour le développement personnel de l'enfant (Haydée Silva, 2008).

En renforçant l'élément social de l'apprentissage, il stimule l'esprit de solidarité et l'esprit de compétition. En effet, en endossant différents rôles tels que celui de coéquipier ou d'adversaire, l'enfant développe le respect mutuel et la coopération. Il apprend à travailler en équipe, à s'intégrer et s'identifier à un groupe, à attendre son tour, à écouter les autres, à respecter des règles, à gagner ou encore à accepter la défaite. En jouant, l'élève doit faire face au principe de compétition et apprendre à perdre. A travers le jeu, ce sont des règles de vie pour vivre en société qui s'établissent et s'appliquent.

En sollicitant le corps et la sensibilité, le jeu encourage l'enfant à un comportement communicatif. Si dans l'apprentissage d'une langue la communication est un aspect crucial et un des enjeux les plus essentiels, il est parfois difficile d'amener un apprenant débutant à s'exprimer sans gêne. En impliquant l'élève en tant qu'acteur dans des situations à la fois variées et familières, le jeu atténue la crainte de l'erreur comme celle de l'échec et devient déclencheur de la communication. Comme l'expriment Wright, Betteridge et Buckby (2006, p.3), « la plus grande des erreurs pour l'apprenant est de ne pas parler du tout ».

Pour finir, le jeu suscite la motivation de l'apprenant. Pour apprendre, l'enfant doit y trouver du sens et de la volonté. Sauvé, Renaud et Gauvin soutiennent que la motivation comporte de grands avantages pour les apprentissages.

La motivation crée des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur (...) le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes. (Cité par Musset & Thibert, 2009, p.4)

Utiliser le jeu comme facteur de motivation c'est essayer d'amener les élèves à apprendre d'une manière attrayante en les plongeant dans des situations d'apprentissages sans qu'ils s'en aperçoivent.

Concernant l'apprentissage des langues plus spécifiquement, le jeu peut être bénéfique pour différentes raisons. Si l'apprentissage des langues doit se réaliser selon une approche communicative, Bablon (2004, p.56) pense que « les contenus devraient être abordés dans les méthodes au fur et à mesure de l'apparition des fonctions langagières, correspondant aux besoins d'expression des locuteurs ». Malheureusement, la réalité d'une classe est différente du milieu naturel dans lequel l'apprentissage d'une langue maternelle s'effectue et la détection des besoins en devient par conséquent difficile. Le jeu peut alors intervenir et créer un contexte dans lequel la langue est utile et significative de manière à conférer aux besoins une existence réelle (Bablon, 2004). D'après Phillips (1993, p.68), « la grammaire et le vocabulaire ont particulièrement besoin d'être enseignés et appris en contexte ». Le jeu permet à l'élève de prendre part, lui donne l'opportunité d'utiliser la langue de manière saisissante et de la ressentir plutôt que de l'étudier simplement de l'extérieur.

Le jeu offre effectivement un entraînement de la langue intense et significatif. Selon Wright et al. (2006, p.2) il est considéré comme « un outil central » et qui n'est en aucun cas « une façon de faire passer le temps ». Le jeu donne l'occasion aux élèves de s'exprimer dans différentes formes sociales et permet de travailler des formes particulières de la langue. Il permet par exemple la répétition d'expressions courantes ou de « chunks », que Delay (2007, p.62) définit comme des « formes ou expressions toutes faites, stockées telles quelles dans la mémoire de l'élève, et utilisées comme unités lexicales ». En effet la production de « chunks » en contexte permet une meilleure mémorisation de ceux-ci. L'importante répétition qu'ils requièrent pour être retenus amène à une utilisation naturelle et spontanée de ces expressions.

## Le travail du lexique

D'après Madame Gsell-Zürcher (2014), les élèves apprennent différemment et favorisent certaines stratégies et modes d'apprentissages (auditif, visuel, kinesthésique). Wokusch (1997) explique que l'apprentissage du lexique doit en effet être un apprentissage individuel, entrepris grâce à ses propres stratégies. Si certains paramètres de l'apprentissage sont personnels et spécifiques à chacun, d'autres sont communs pour tous :

Il y a les bases communes d'organisation de nos cerveaux et de notre esprit. Ce qui change d'un individu à l'autre, c'est surtout la modalité préférée et le style cognitif, qu'on pourrait caractériser comme le mode de traitement préférentiel de l'information d'un individu. (p.46)

Afin d'optimiser l'apprentissage d'un répertoire langagier en L2 ou L3 chez les élèves, il est important de s'interroger sur les mécanismes d'acquisition et de stockage d'une langue. En effet, dans le but d'adapter au mieux ses leçons et ses méthodes, il est essentiel de comprendre le fonctionnement des apprenants en se posant la question « comment apprendre ? ».

Pour commencer, il est important de se pencher sur la question de la représentation du vocabulaire dans la mémoire. Wokusch (1997, p.8) rappelle « qu'il n'y a pas de mot sans sens », il s'agirait autrement « d'une forme vide ». Elle affirme qu'un mot ou une phrase qui ne signifie rien pour l'apprenant ne lui permet pas de trouver les stratégies nécessaires afin d'être mémorisé. L'auteure explique que l'acquisition du lexique est fortement liée à l'organisation et à l'articulation des sens dans notre mémoire. Il faut savoir qu'une unité lexicale comme un mot par exemple est liée à un sens.

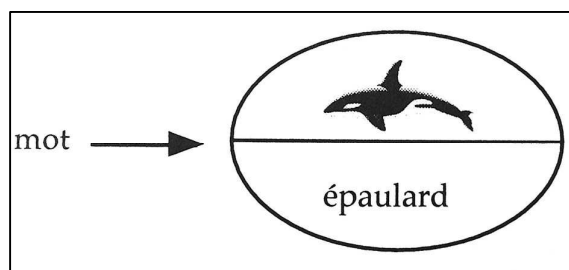


Figure 2 : Le mot relie un sens à une forme linguistique (Wokusch, 1997)

L'auteure explique que la mémoire sémantique est organisée selon « une logique de l'expérience quotidienne spécifique à la culture où l'on grandit ». (p.17) En d'autres termes, chaque apprenant crée des associations de concepts et les catégorise dans différents groupes en fonction de son vécu et des influences de l'environnement qui l'entoure.



L'auteure constate « qu'il n'y a donc pas de sens sans contexte », élément primordial en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire.

Le lexique connu est donc stocké dans un réseau lexical structuré et complexe construit à la base de l'expérience de chacun. Boulton (1998) précise que les informations qui y sont stockées établissent des connexions entre elles de manière à créer un réseau basé sur le partage d'informations. Le processus d'apprentissage apparaît comme dynamique dans la mesure où de nouvelles unités lexicales peuvent être ajoutées à tout moment afin d'enrichir notre répertoire.

En résumé, Boulton comme Wokusch (p.35) définissent le savoir linguistique comprenant le vocabulaire comme « un savoir dynamique » qui se renouvelle, se réorganise et s'agrandit sans cesse.

Je considère ces informations d'une grande importance quant aux choix à réaliser pour la conception des situations réelles d'enseignement – apprentissage.

Selon Delay (2007), il n'existe pas une seule méthode et la bonne méthode pour l'apprentissage du vocabulaire. Gsell-Zürcher (2014) recommande cependant de diversifier les méthodes afin de « développer une approche multidimensionnelle ». Elle conseille des pistes d'action afin d'optimiser l'apprentissage du lexique: la prise en compte de la diversité des apprenants (types d'apprenants) et des techniques ainsi que le développement des différentes stratégies.

#### **1.2.4 Point de vue personnel à l'égard de la théorie**

Selon moi, grâce au jeu, on essaye d'amener les élèves à développer une attitude positive face aux langues étrangères mais aussi face à l'apprentissage de la langue de scolarisation. A travers celui-ci, l'élève mémorise et exerce certains domaines de compétences. Il permet en particulier la communication qui implique l'interaction entre les pairs.

En tant que future enseignante, je souhaite expérimenter des démarches ludiques, intégrer le jeu de manière pertinente dans mon enseignement afin de varier les situations d'apprentissage, utiliser les différentes possibilités, surprendre les élèves de manière à les intéresser et les faire participer activement.

Suzanne Wokusch (1997), professeure en didactique des langues et cultures étrangères à la HEP Vaud, propose un « but idéal » à l'enseignement du vocabulaire que je considère pertinent et intéressant :

Le but de l'enseignement du vocabulaire est de montrer des voies multiples et de proposer de nombreuses tâches et exercices aux élèves afin qu'ils puissent acquérir, en devenant toujours plus autonomes, un vocabulaire de plus en plus riche pour l'utiliser efficacement d'une manière active ou passive selon le cas, dans des situations de communication langagière. (p.57)

### **1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche**

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

A partir de ma question de départ (Quels sont les bienfaits du jeu qui pourraient favoriser l'apprentissage de l'allemand en 5<sup>e</sup> année HarmoS et de l'anglais en 7<sup>e</sup> année HarmoS ?) et de mes nombreuses lectures théoriques, j'ai orienté mon choix sur l'apprentissage d'un répertoire langagier de base en L2 et L3 par le jeu.

Le plan d'étude romand (p.96) définit le terme de « répertoire langagier » comme « un ensemble de compétences et connaissances dont un individu dispose dans les différentes langues qu'il-elle connaît, qu'il s'agisse de langues officielles ou non. » Dans ce travail, je le définis comme un répertoire composé à la fois « d'unités lexicales et d'expressions lexicales » (Boulton, 1998, p.4). Selon Boulton, « l'unité lexicale peut être divisée en plus petits paquets d'informations ou regroupée afin de formuler des énoncés très longs » (p.4).

Le lexique est une des bases fondamentale et primaire concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. Lors d'un premier cours de langue, ce sont les mots et les courtes phrases qui constituent l'objet d'apprentissage liminaire. Delay (2007, p.60) affirme dans son ouvrage consacré à la didactique de l'allemand que « sans briques, pas d'édifice langue », « ce sont les mots qui sont les principaux porteurs de sens. » L'introduction du moyen d'enseignement officiel d'allemand *Der Grüne Max* insiste également sur la nécessité de maîtriser un lexique de base afin de permettre la communication.

Concernant l'apprentissage du lexique, il existe deux types de vocabulaire. Le vocabulaire « réceptif » ou « passif » est celui que les élèves doivent pouvoir comprendre et le vocabulaire « productif » ou « actif » est celui qui doit pouvoir être utilisé par les élèves. Si le jeu permet d'aborder des thématiques ainsi que de développer des compétences, la combinaison entre « jeu » et « lexique » m'interpelle. C'est pourquoi j'ai abouti à la question de recherche suivante :

« Le jeu permet-il la construction d'un répertoire langagier de base en allemand en 5<sup>e</sup> année HarmoS et en anglais en 7<sup>e</sup> année HarmoS? »

### 1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

En 5<sup>e</sup> année HarmoS, les élèves débutent l'apprentissage de l'allemand et en 7<sup>e</sup> année HarmoS celui de l'anglais. Le premier lexique constitue une base fondamentale pour entrer dans cet apprentissage. Pour ce faire, l'apprenant doit faire preuve d'investissement et éprouver de la motivation s'il veut apprendre et progresser.

J'émetts l'hypothèse qu'en plaçant les élèves au centre de leur apprentissage, le jeu permet la construction d'un répertoire langagier de base en allemand et en anglais.

A travers ma recherche, je souhaite pouvoir confirmer ou infirmer mon hypothèse afin de savoir si le jeu permet la construction d'un répertoire langagier de base dans la L2 et la L3. Si les résultats de cette recherche se révèlent positifs, le jeu serait alors une alternative aux outils d'apprentissage traditionnels et une méthode qui implique l'apprenant activement. Dans un deuxième temps, mon objectif est de mettre en exergue les effets produits par le jeu sur les élèves lors de situations d'enseignement-apprentissage axées sur le jeu et le vocabulaire. Je souhaite m'intéresser aux différents aspects du jeu qui influencent l'apprentissage des langues, pouvoir les discerner et les étudier afin de comprendre comment s'opère l'apprentissage par le jeu.



## Chapitre 2. Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

#### 2.1.1 Type de recherche

Pour mon mémoire, j'ai eu recours à deux types de récoltes de données. Il s'agit des méthodes quantitative et qualitative.

Tandis que l'approche quantitative analyse rapidement des dizaines, des centaines, ou des milliers de cas, l'approche qualitative tente, par l'étude approfondie d'un petit nombre de cas, d'aboutir à des connaissances de portée générale. Deux styles de recherches, un seul but : rendre compte du monde social. (Giroux & Tremblay, 2002, p.22)

Dans un premier temps, je cherchais à savoir si le jeu permettait ou non la construction d'un répertoire langagier en allemand et en anglais. Afin de répondre à cette question, j'ai eu recours à certaines techniques caractéristiques de la méthode quantitative. Grâce à une grille d'évaluation formative, j'ai récolté des données numériques qui m'ont permis de répondre à mon hypothèse.

Fortin (2010) explique que cette méthode, faisant appel à la mesure, est associée à la méthode scientifique. L'auteure explique qu'elle est fondée sur la comptabilisation et l'analyse mathématique. Cherchant à vérifier une théorie selon une approche hypothético-déductive, elle permet de récolter des informations de manière proportionnelle auprès des intervenants. Ce processus permet au chercheur d'observer des faits concrets en suivant une démarche rationnelle : définition du problème, mesure, analyse et interprétation des résultats (Fortin, 2010).

La recherche de type qualitatif s'est également bien prêtée à ce mémoire professionnel et est celle qui a dominé. Le document d'évaluation formative a également permis de récolter des données de type qualitatif qui ont pu être analysées en profondeur. En effet, grâce à ces données j'ai pu identifier les apprentissages réalisés par les élèves.

Contrairement à la méthode quantitative, elle emploie des informations non numériques et ainsi non quantifiables (Fortin, 2010). En effet, cette méthode qui repose sur des stratégies de recherche interactives consiste à recueillir des données en explorant les caractéristiques des individus et des groupes dans leur milieu naturel. L'observation des pratiques se réalisant dans le milieu même où évoluent les acteurs implique un contact personnel avec les sujets de la recherche (Fortin, 2010). Selon Paillé et Mucchielli (2013, p.13), la recherche qualitative est dite « de terrain ». A partir de réalités observables, la méthode qualitative permet de comprendre un phénomène de manière approfondie. Selon Fortin

(2010), cette méthode est associée aux sciences humaines et sociales comme à l'anthropologie du fait de ses explorations dans le comportement humain. Elle est ainsi de caractère explicatif dans le sens où elle permet de donner un sens et de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes (Fortin, 2010). L'observation est par exemple un des instruments de recherche associés aux méthodes qualitatives auquel j'ai eu recours. J'en ai réalisé dans des classes afin de pouvoir identifier et analyser les effets du jeu sur les apprentissages en L2 et L3.

### **2.1.2 Type d'approche**

Pour la réalisation de ce mémoire, j'ai adopté une approche hypothético-déductive qui part d'une hypothèse de départ qui se vérifie par l'expérience.

Mon hypothèse de départ élaborée à la suite des observations et un questionnement est la suivante : en plaçant les élèves au centre de leur apprentissage, le jeu permet la construction d'un répertoire langagier de base en allemand et en anglais.

Par une expérimentation dans le milieu où évoluent les élèves, c'est-à-dire en classe, je souhaitais pouvoir vérifier cette hypothèse et donner des explications causales au phénomène d'apprentissage du lexique par le jeu dans une langue étrangère. Pour ce faire, j'ai dû adopter une posture objective lors de la collecte de données ainsi que lors de l'analyse de celles-ci même dans le cas où le postulat de départ aurait pu être infirmé. Le chercheur en pédagogie peut être amené à des améliorations didactiques s'il est conscient qu'il doit garder une certaine ouverture d'esprit et que son objectif n'est pas de vouloir absolument confirmer ses idées de départ.

### **2.1.3 Type de démarche**

Les démarches explicative et compréhensive sont les démarches qui ont permis de guider mon travail. Dans la première phase d'investigation, je cherchais à prouver l'efficacité et la pertinence du jeu dans l'apprentissage des langues étrangères par une démarche explicative. En effet, cette démarche permet de prendre une décision quant à la validation ou l'invalidation de l'hypothèse de recherche. Dans le cadre de ce travail, expliquer consiste à prouver que le jeu permet de réaliser des apprentissages en ce qui concerne le lexique de base en L2 et L3.

Dans la seconde phase, la démarche compréhensive a en effet été adoptée afin de comprendre les effets du jeu sur les acteurs. Paillé et Mucchielli (2013) la définissent ainsi :

L'approche compréhensive est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation inter-humaine. (p.40)

Les données peuvent être recueillies à l'aide d'entretiens ou dans le cas présent à l'aide d'observations directes dans le milieu où évoluent les acteurs sociaux (Fortin 2010). En observant les élèves en situation d'apprentissage en classe, j'ai tenté de découvrir ce que le jeu pouvait leur amener et leur permettre, comment celui-ci pouvait favoriser les apprentissages.

#### **2.1.4 Enjeux et objectifs**

Les enjeux de cette étude étaient à la fois ontogénique et pragmatique. L'enjeu ontogénique vise le perfectionnement du praticien (Van Der Maren, 1996). L'enjeu pragmatique, lui, vise l'amélioration et l'adaptation des pratiques. L'enjeu est de « corriger un fonctionnement en modifiant les conduites sans remettre en question les finalités et les objectifs » (Van Der Maren, 1996, p.26).

En ce qui concerne les objectifs de cette recherche, ils étaient à visées heuristique et pratique. Tout d'abord, il s'agissait de comprendre et d'expliquer des pratiques face à un objet d'enseignement, celui du lexique en L2 et L3. Dans un deuxième temps, il était question de « transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (Van Der Maren, 1996, p.170) par la recherche-action.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données**

Ma recherche s'apparente dans certains de ses aspects à la recherche-action. Considérée comme un instrument d'investigation (Catroux, 2002), la recherche-action est un processus et un moyen d'améliorer les pratiques grâce aux expériences. Catroux (2002) explique que ce processus provient du domaine des sciences sociales et que ses origines sont associées à Kurt Lewin, psychologue et spécialiste du comportement humain. Lewin élabore un modèle de ce processus exigeant 3 caractéristiques : le chercheur est en

collaboration avec les individus, la recherche se fait en milieu naturel et les attitudes et les comportements sont analysés après l'intervention.

Dans ce type de démarche, le chercheur adopte le rôle d'intervenant actif sur le terrain étudié et peut être qualifié « d'accompagnant-chercheur » (Catroux, 2002, p.2).

D'après Catroux (2002), ce type de démarche suit un schéma cyclique composé de plusieurs étapes. Tout d'abord, l'observation de ce qui se passe sur le terrain permet de déterminer un plan d'action. Celui-ci est mis en œuvre par le chercheur dans la réalité du terrain puis les effets sont ensuite analysés. Selon les résultats obtenus, des changements sont mis en place et le schéma est répété jusqu'à ce que le problème soit résolu.

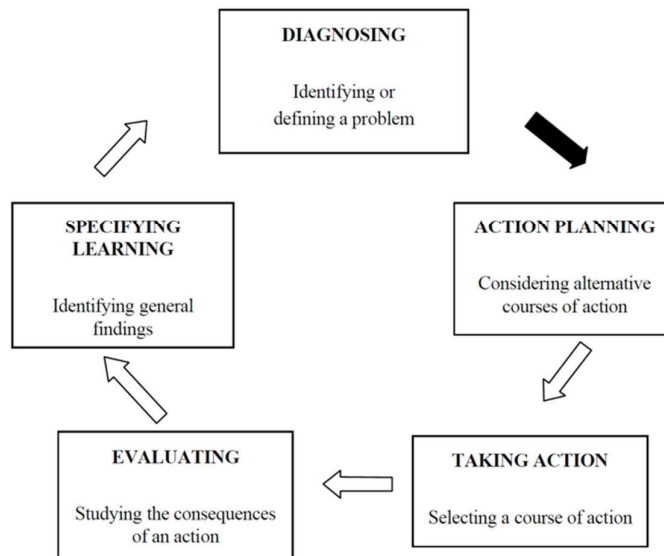


Figure 3 : Schéma de recherche-action de Susman (1983)

Selon Catroux (2002), le chercheur doit assumer différents rôles durant les étapes de ce processus : il est responsable de la planification, il catalyse ou facilite l'action, conçoit des tâches, observe et finalement rédige la synthèse selon les résultats obtenus. Il n'est cependant pas l'unique acteur de ce processus. La recherche-action est dite « participative » et « collaborative » sachant qu'elle nécessite la participation et la rigueur de l'enseignant et des apprenants en plus de celle du chercheur (Catroux, 2002, p.6).

Ma recherche a suivi ce schéma sans toutefois être cyclique. J'ai pu observer l'utilisation de listes de vocabulaire et de pratiques traditionnelles dans l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dans certaines classes du canton du Jura. Les méthodes d'enseignement d'aujourd'hui concernant l'apprentissage des langues étrangères ainsi que les nouveaux



moyens d'enseignement préconisent pourtant des approches plus modernes comme les approches communicative et actionnelle dans le but de rendre les élèves plus actifs et concernés par leurs apprentissages. C'est pourquoi j'ai déterminé un plan d'action impliquant le jeu et visant à démontrer son efficacité et ses effets sur les apprentissages.

### **Le plan d'action**

Mon plan d'action se fonde sur deux interventions réalisées en classe par les enseignants titulaires de chacune d'elle. Une intervention a été créée pour l'enseignement de l'allemand et la seconde pour l'enseignement de l'anglais. Chacune des deux interventions impliquait le jeu et plaçait l'élève au centre de son apprentissage dans le but de le rendre acteur de cet apprentissage. L'enseignant a suivi phase par phase l'intervention préparée et détaillée dans un canevas d'intervention.

Le plan d'action a dû être rigoureusement préparé et le plus détaillé possible afin que l'enseignant ne soit pas pris de cours lors de sa réalisation et que les leçons menées dans les différentes classes soient les plus semblables possible.

Chaque intervention a été créée en fonction d'un répertoire langagier de base sélectionné dans le moyen d'enseignement de chacune des deux langues. Ce choix a été effectué dans le but d'inscrire les interventions dans un contexte réel et qu'elles fassent sens pour les élèves. Chaque répertoire langagier était composé d'unités et d'expressions lexicales, c'est-à-dire de mots, d'expressions et de courtes phrases. Pour permettre à ma recherche et aux résultats obtenus d'être valables, le choix du répertoire langagier devait respecter la condition suivante : il devait être nouveau pour les élèves.

*Tableau 3 : Répertoires langagiers d'allemand et d'anglais sélectionnés*

#### **Répertoire langagier basé sur le thème 3 de *Der Grüne Max***

- Salü !	- der Name
- Hallo !	- der Vorname
- Hoi !	- das Mädchen
- Guten Tag	- der Junge
- Guten Morgen	
- Guten Abend	- Wie heisst du ?
	- Ich heisse...
	- Du heisst ...
	- Und du ?

#### **Répertoire langagier basé sur l'unité 3 de *MORE !***

<u>People</u>	<u>Feelings</u>
- child	- angry
- children	- bored
- man	- cold
- woman	- happy
- girl	- hot
- boy	- sad
	- scared
- He/She's a ...	- tired
- They are ....	
- It's ...	- The ... is/are ....
	- He/She's ...
	- They are ...
	- I'm ....

J'ai créé les interventions en structurant les informations de manière à donner le plus de précisions possible aux enseignants qui la réalisaient (Annexe 1). Chaque phase est construite et détaillée selon les items suivants : Phase & minutage, description de l'activité et action de l'enseignant, tâche de l'élève, outils, forme de travail, consignes et paroles de l'enseignant, vocabulaire travaillé. À partir de ces tableaux, l'enseignant pouvait se faire une idée très claire de chaque jeu, de ses tâches et responsabilités ainsi que de celles des élèves.

*Tableau 4 : Items de la grille du canevas d'intervention*

Phase & minutage	Description de l'activité et action de l'enseignant	Tâche de l'élève	Outils	Forme de travail	Consignes et paroles de l'enseignant	Vocabulaire travaillé
------------------	---	------------------	--------	------------------	--------------------------------------	-----------------------

Les interventions qui se sont déroulées durant le temps scolaire duraient chacune 45 minutes. Elles étaient composées d'une introduction et de jeux uniquement. La majorité des jeux qui composent les interventions proviennent des moyens d'enseignement d'allemand 5H et d'anglais 7H. Les moyens d'enseignement *Der Grüne Max* et *MORE !* proposant tous deux des banques de jeux, je me suis inspirée de jeux de mouvement, jeux de cartes et jeux généraux.

*Tableau 5 : Phases des interventions d'allemand et d'anglais*

<b>Intervention d'allemand</b>	<b>Intervention d'anglais</b>
<p><b>6 phases :</b> (Temps : environ 45 minutes)</p> <p>1) <b>Introduction :</b> Les différentes manières de dire bonjour</p> <p>2) <b>Jeu :</b> Ratet mal das Wort.</p> <p>3) <b>Jeu de balle</b></p> <p>4) <b>Jeu :</b> Partnersuchspiel</p> <p>5) <b>Jeu de la frontière</b></p> <p>6) <b>Jeu de Kim</b></p>	<p><b>5 phases :</b> (Temps : environ 45 minutes)</p> <p>1) <b>Introduction</b> 1<sup>ère</sup> partie du vocabulaire et <b>jeu de rapidité</b></p> <p>2) <b>Introduction</b> 2<sup>ème</sup> partie du vocabulaire</p> <p>3) <b>Word swatting</b></p> <p>4) <b>Mime the word</b></p> <p>5) <b>Hangman</b> (si le temps le permet)</p>

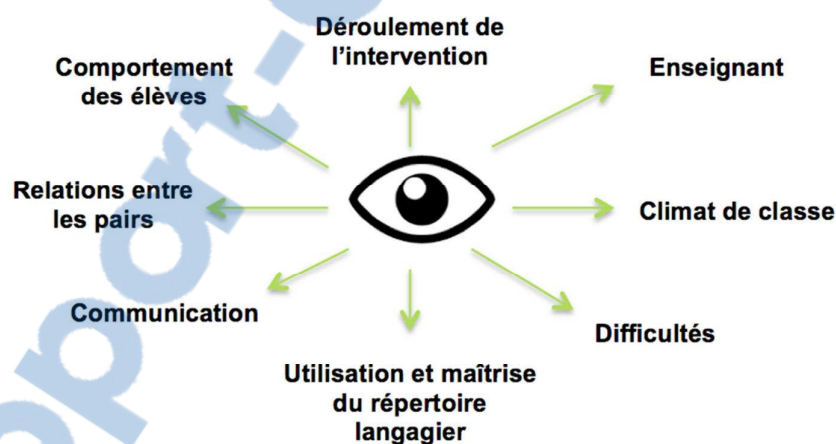
Durant l'intervention qui implique la participation de l'enseignant ainsi que de l'ensemble des élèves, j'ai observé les élèves en action afin de déterminer les effets et les implications produits par jeu. A la suite de cette intervention, dans les jours suivants, les élèves ont été soumis à un test formatif oral afin d'identifier les apprentissages réalisés et enfin, confirmer ou infirmer mon hypothèse de départ.

### **L'observation directe**

« Aller voir sur place, être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte, voilà un privilège du sociologue par rapport à l'historien » ; c'est ainsi qu'Arborio & Fournier (1999, p.5) considèrent l'observation directe. Observer permet de rendre compte des pratiques sociales et de mettre en lumière ce qui les oriente. D'après les auteurs, l'observation examine de manière détaillée les scènes de la vie sociale en repérant l'enchaînement d'actions.

Les observations que j'ai réalisées afin d'identifier les effets du jeu sur l'élève sont systématiques et non participantes. Durant cette phase du travail, je n'ai pas participé à l'animation de la leçon, tâche dévolue à l'enseignant de la classe. Mon rôle était uniquement d'observer sans intervenir. L'enregistrement des données s'est effectué sous forme de coches dans une grille préalablement organisée. En effet, j'ai choisi la grille d'observation systématique afin de structurer les comportements observés durant les interventions. Martineau (2005, p.6) explique que l'avantage de la grille d'observation est de permettre au chercheur de centrer son regard et ainsi d'éviter de « se sentir envahi par une trop vaste gamme de faits à observer ». Cette grille est composée d'items mais reste tout de même ouverte à d'autres éléments observables et remarques (Annexe 2).

Tableau 6 : Items composant la grille d'observation des interventions



Les données recueillies sont ainsi de caractère qualitatif plutôt que quantitatif. Comme technique d'échantillonnage, j'ai opté pour une observation de la totalité des élèves de la classe. Ma prise de notes s'est effectuée grâce à un système de coches afin de prendre en compte rapidement chaque individu.

### L'évaluation formative orale

Chaque élève a réalisé une évaluation formative orale menée par l'enseignant et basée sur l'intervention réalisée en classe, c'est-à-dire sur le nouveau répertoire langagier travaillé (Annexe 3).

J'ai choisi de mettre l'accent sur les compétences de compréhension et de production de l'oral plutôt que sur les compétences de compréhension et de production de l'écrit. En effet, selon les moyens d'enseignement officiels et le plan d'étude romand (PER), la dimension orale de la langue est privilégiée à la dimension écrite de la langue lors de l'entrée dans l'apprentissage de ces langues étrangères. Le but de l'enseignement communicatif est que les apprenants puissent appliquer et utiliser au plus vite ce qu'ils ont appris dans des situations réelles. Le but des enseignants d'allemand et d'anglais est donc de développer des compétences communicatives. Un test écrit de vocabulaire reflète l'acquisition de connaissances et non pas de compétences langagières. C'est pourquoi il est pertinent d'évaluer le vocabulaire à travers des compétences langagières comme par l'expression orale. Les mots sont alors introduits dans des phrases ou dans un contexte et ne sont pas abordés de façon isolée. De cette manière, des éléments liés à la syntaxe, la grammaire, la prononciation et la spontanéité peuvent être pris en compte.

Bien que l'enseignant soit responsable de mener l'évaluation, j'ai assisté à l'évaluation des compétences de chaque élève afin de pouvoir l'observer et remplir les grilles d'évaluation. Une grille a été conçue pour chaque langue et selon différents critères d'évaluation étudiés lors de cours de didactique d'allemand (Annexe 4). Elle prend en compte des critères communicatifs afin de vérifier l'adéquation communicative et des critères linguistiques afin de vérifier l'adéquation formelle. Les critères communicatifs pris en compte sont l'accomplissement de la tâche de communication par la réponse formulée par l'élève ainsi que la spontanéité et l'aisance de l'élève à s'exprimer. Les critères linguistiques mis en évidence sont quant à eux le vocabulaire utilisé, la grammaire, la syntaxe et la prononciation. En raison de la situation des élèves qui se situent au début des apprentissages en langues étrangères, j'ai décidé de donner de l'importance à la prononciation et à la spontanéité qui sont, selon moi, des aspects fondamentaux lors de l'apprentissage d'une langue. Lors de l'évaluation des compétences des élèves, j'ai pris note des réponses données puis j'ai évalué leurs compétences en prononciation et leur spontanéité selon 3 niveaux.

*Tableau 7 : Précision des critères: spontanéité et prononciation*

Spontanéité :	<b>1</b> L'élève hésite et a besoin de temps pour réfléchir.	<b>2</b> L'élève a besoin d'un court temps de réflexion.	<b>3</b> L'élève donne la réponse spontanément.
Prononciation :	<b>1</b> Compréhension difficile due à une mauvaise prononciation.	<b>2</b> Compréhensible mais fort accent de la langue maternelle.	<b>3</b> Prononciation très claire et compréhensible.

## 2.2.2 Procédure et protocole de recherche

### Mise en place de l'action

La première étape à réaliser afin de pouvoir mettre en place l'action a été la prise de contact avec les enseignants. Afin de trouver des professionnels volontaires pour m'aider dans mon projet de recherche-action, j'ai pris contact avec des enseignants du canton du Jura par courrier électronique (Annexe 5). Mon objectif était de trouver deux enseignants d'allemand de 5<sup>e</sup> année HarmoS et deux enseignants d'anglais de 7<sup>e</sup> année HarmoS. Je me suis tout d'abord approchée de mes anciens maîtres de stage qui m'ont à leur tour orientée vers certains de leurs collègues susceptibles de vouloir m'aider. Après avoir reçu des réponses positives, j'ai développé davantage l'objet de mon travail ainsi que les étapes qui le composent. Les enseignants volontaires ayant pris connaissance du projet, le déroulement de l'intervention et l'évaluation formative leur ont été soumis. A la suite de cela, j'ai rencontré les enseignants concernés afin de réaliser les ajustements nécessaires, de manière à ce que les interventions soient réalisables et adaptées aux capacités des élèves.

Les interventions et les évaluations se sont déroulées durant le temps scolaire. J'ai convenu avec chacun des quatre enseignants de deux périodes consacrées à cette recherche-action. La première période était dédiée à l'intervention et la seconde, dans les jours qui suivaient, à l'évaluation formative orale.

Un contrat de recherche a été exposé aux enseignants volontaires afin de garantir leur anonymat, celui des élèves et la confidentialité des informations. Ce document permet également de mentionner par écrit les engagements de chacun des participants à la recherche (Annexe 6).

### Echantillonnage

Parmi les nombreuses classes du canton du Jura, j'ai choisi de réaliser les interventions dans 4 classes. Pour l'allemand, j'ai fait le choix de réaliser l'intervention dans 2 classes de 5<sup>e</sup> année HarmoS et dans 2 classes de 7<sup>e</sup> année HarmoS pour l'anglais. Le choix du degré se justifie dans l'idée où les élèves se situent tous au début de l'apprentissage de ces deux langues. Ils peuvent être qualifiés de « débutants » ou « novices » non dans un sens négatif, mais dans la perspective d'une progression. La raison pour laquelle mon choix s'oriente vers les « débutants » est simple. Selon moi, la construction d'un répertoire langagier de base dans l'apprentissage d'une langue étrangère représente un des tout premiers apprentissages. Il représente non seulement un premier pas vers la langue, mais aussi un élément important tout au long de l'apprentissage puisqu'il va s'enrichir et s'élargir pendant toute la progression de l'apprenant.

Au total, 52 élèves ont participé aux interventions. Les classes étaient composées de filles et de garçons âgés de 8 à 9 ans dans les classes de 5<sup>e</sup> année HarmoS et d'enfants âgés de 10 à 11 ans dans les classes de 7<sup>e</sup> année HarmoS.

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription**

Deux types de données ont été recueillies. Les notes prises lors des observations composent un recueil de données qualitatives. Un système de coches a été utilisé lors de cette phase d'observation dans une grille formalisée afin de faire ressortir les tendances générales concernant les effets du jeu sur les élèves. Les observations spécifiques ont été décrites dans la rubrique remarques et observations supplémentaires. Les tests oraux formatifs réalisés par les élèves constituent également le second type de données. Les grilles d'évaluation ont été remplies simultanément lors du passage de chaque élève. Les réponses données par les élèves ont été transcrites mot à mot et l'évaluation de la prononciation et de la spontanéité s'est réalisée par un système de coches dans la grille formalisée.

### **2.3.2 Traitement des données**

Pour commencer, je me suis intéressée aux documents d'évaluation formative. J'ai traité les données recueillies par question et non par document. À partir des réponses données par chaque élève pour une question, les résultats ont été quantifiés et présentés sous forme de pourcentages dans un tableau (Annexe 7). J'ai souhaité exprimer la proportion de réponses correctes données par les élèves pour chacune des questions. Grâce à ces données, une comparaison a pu être établie entre l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais afin de découvrir des similitudes et des différences.

Dans un deuxième temps, j'ai analysé les réponses individuellement en tenant compte des critères de prononciation et de spontanéité afin de traiter les résultats plus en profondeur. A partir de cette étape, les éléments suivants ont émergé : la prise en compte des erreurs et les types de réponses privilégiés.

Pour finir, j'ai lu attentivement les grilles d'observation. Comme procédé de traitement des données, j'ai pensé à une opération de sélection en utilisant des couleurs. J'ai surligné en différentes couleurs les éléments qui se rattachaient à diverses thématiques. Après avoir observé les élèves en action lors des différentes phases de jeu, l'objectif était de repérer dans les grilles d'observation l'homogénéité dans les comportements produits. A la suite de cette opération de sélection, les données retenues ont été regroupées dans six catégories

afin d'être approfondies dans l'analyse et liées à certains concepts théoriques. Les catégories sélectionnées sont les suivantes : processus d'apprentissage, recours au français, motivation, mouvement, communication et prononciation (Annexe 8).

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

L'objectif de l'analyse des données qualitatives recueillies à l'aide des grilles d'évaluation et d'observation est d'extraire le sens de ces données et donc de comprendre la réalité observée. L'analyse de contenu a guidé mon travail sachant qu'elle permet le « traitement des données afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances » (Fortin, 2010, p.467) J'ai mis en évidence les tendances qui se dégagent des évaluations ainsi que répertorié les thèmes qui ressortaient dans le corpus des observations afin de pouvoir les classer dans les catégories énumérées ci-dessus.

Après avoir défini les catégories dominantes, j'ai présenté les résultats obtenus en les analysant, en faisant des liens avec la problématique et avec des aspects théoriques.





## Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

### 3.1 Acquisition d'un répertoire langagier de base

#### 3.1.1 Tendances générales

Comme le souligne Wokusch (1997) dans son ouvrage consacré à l'apprentissage du vocabulaire, un enfant qui apprend sa langue maternelle s'y consacre à plein temps. D'une part l'apprenant est exposé au milieu linguistique toute la journée et se trouve donc en immersion totale, et d'autre part, dans un contexte scolaire, les enseignants utilisent un langage spécialement adapté aux niveaux et aux besoins des élèves afin de les faire évoluer dans un environnement propice. Malgré ces conditions, l'apprentissage du langage oral dans sa langue maternelle est un travail de longue haleine qui exige de la patience afin d'être rigoureusement maîtrisé.

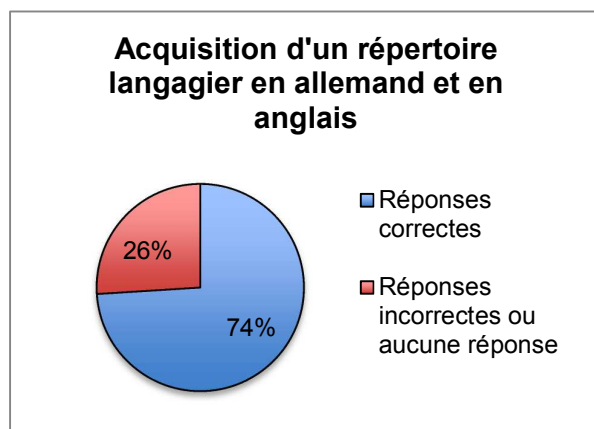


Figure 4 : Acquisition d'un répertoire langagier en allemand et en anglais

Le graphique ci-dessus montre que le jeu, de manière générale, a permis aux élèves de mémoriser les nouvelles unités et expressions lexicales et de les restituer oralement. Près de  $\frac{3}{4}$  des réponses fournies par les élèves étaient correctes, ce qui signifie que le jeu leur a permis d'établir un premier contact significatif et positif avec le nouveau répertoire langagier.

Les interventions de 45 minutes composées de différents jeux et réalisées dans 4 classes ont sollicité la participation de 52 élèves au total. Les compétences de 45 d'entre eux ont été évaluées. Ils ont réussi de manière satisfaisante à comprendre ce qui leur était demandé dans la langue cible, à prendre part à un court dialogue, à répondre à diverses questions ainsi qu'à s'exprimer dans la langue travaillée. J'ai observé différentes stratégies et divers procédés durant les interventions, ce qui m'amène à penser que le jeu a permis l'apprentissage du répertoire langagier. J'ai écouté les élèves répondre et répéter chacun

leur tour ou en chœur les nouvelles expressions et unités lexicales dans la langue cible ; je les ai entendus réinvestir les nouveaux mots durant la leçon dans de multiples situations. Je les ai également vus s'écouter attentivement les uns les autres, assister et réagir aux nombreuses répétitions et reformulations des enseignants.

Une part non négligeable des réponses données par les élèves (26%) reste pourtant encore non acquise. Cette partie des résultats représente les réponses incorrectes ou incomplètes données par les élèves mais également l'absence de réponse. Je me suis donc interrogée sur les raisons de cette part de résultats qui reste encore insuffisante. En considérant le travail réalisé de manière globale et non dans une optique au cas par cas, je pense qu'un élément majeur pour la réussite de chacun dans l'apprentissage d'un nouveau répertoire langagier est la répétition fréquente de celui-ci. Or, mon travail faisant intervenir le jeu sur une période de 45 minutes n'offre pas la possibilité aux élèves de pouvoir s'exercer de manière régulière avant d'être évalués. Si le lexique ciblé doit pouvoir être utilisé de manière active et spontanée par les élèves, il doit pouvoir évoluer, autrement dit passer du répertoire passif au répertoire actif. J'en reviens aux propos de Delay (2007) qui soutenait que la mémorisation de « chunks » ou dans le cas présent d'expressions lexicales exige une importante répétition. Afin d'optimiser l'apprentissage des répertoires langagiers choisis et de permettre aux élèves de consolider et d'élargir les éléments mémorisés, je suis d'avis qu'une répétition des jeux abordés durant les interventions serait fortement recommandée.

La répétition n'est à mon avis pas le seul facteur de réussite menant à un bon apprentissage du lexique. Selon Wokusch (1997), il est essentiel de fournir aux élèves un contexte d'apprentissage qui se rapproche au plus de la réalité pour leur permettre de trouver du sens lors de la découverte et de l'apprentissage d'un nouveau répertoire langagier. Durant les interventions, le jeu a créé un contexte réel dans lequel les élèves ont pu s'exercer et apprendre. J'ai observé les élèves devenir joueurs, acteurs des situations de communication qui se sont créées. Ce contexte a permis de donner du sens aux mots et phrases encore inconnus afin qu'ils puissent être intégrés dans le répertoire langagier de chacun. C'est l'une des raisons qui me pousse à considérer le jeu comme un outil pertinent en classe de langue.

Je considère que l'investissement personnel de l'élève est également un facteur qui a son importance. L'élève doit être attentif, réceptif et actif dans la mesure où il souhaite acquérir de nouvelles connaissances ou consolider celles déjà enregistrées. Pour apprendre, l'élève doit assumer le rôle d'acteur ou plus exactement jouer dans la situation présente. Bien que le contexte amené par le jeu puisse favoriser les apprentissages, un élève qui n'écoute pas, ne participe pas aux discussions et aux jeux pourra difficilement acquérir de nouvelles connaissances.

En ce qui concerne l'aide fournie par les enseignants durant les évaluations, elle représente un infime pourcentage par rapport au nombre de questions posées (6,6%). Je pense que l'aide apportée aux élèves par les enseignants n'a que peu ou pas influencé les élèves dans le sens où la seule aide apportée et approuvée était la répétition et la reformulation des consignes et des questions.

### 3.1.2 Acquisition d'un répertoire langagier de base en allemand

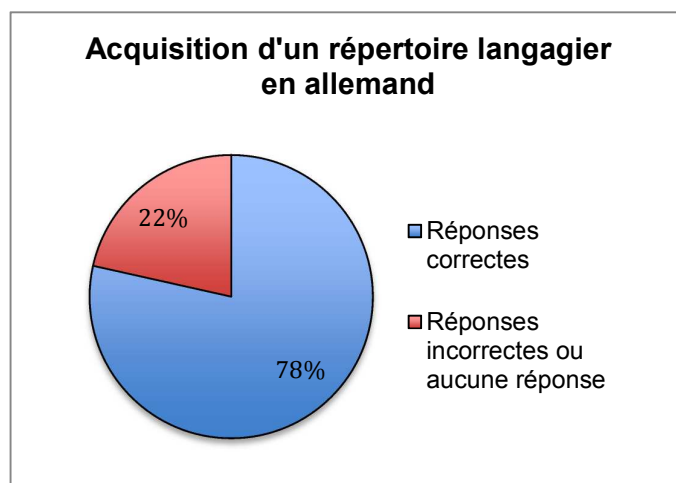


Figure 5 : Acquisition d'un répertoire langagier en allemand

En observant les résultats de manière indépendante concernant l'allemand et l'anglais, il se révèle que les élèves ont mieux retenu les éléments composant le répertoire langagier d'allemand que celui d'anglais. Ce constat pourrait s'expliquer en raison de l'âge des élèves et de la tâche qui leur était demandée. Les élèves concernés étant en 5<sup>e</sup> année HarmoS, le répertoire langagier choisi a été adapté à leurs compétences et a ainsi été créé d'unités lexicales plus courtes et moins nombreuses que dans le répertoire langagier d'anglais demandé aux 7<sup>e</sup> année HarmoS. Je pense également que malgré le choix d'un répertoire devant être encore inconnu jusqu'au moment de l'évaluation, certaines unités lexicales composaient déjà en partie le répertoire langagier passif de certains élèves. Les différentes manières de dire bonjour en allemand n'avaient par exemple jamais été travaillées spécifiquement ; cependant, tous avaient déjà probablement entendu certaines de ces expressions lors des leçons d'allemand précédentes. J'en conclus que certaines expressions de bases pouvaient déjà être présentes dans le répertoire passif des élèves et donc les faire transiter dans leur répertoire actif de manière plus rapide.

### 3.1.3 Acquisition d'un répertoire langagier de base en anglais

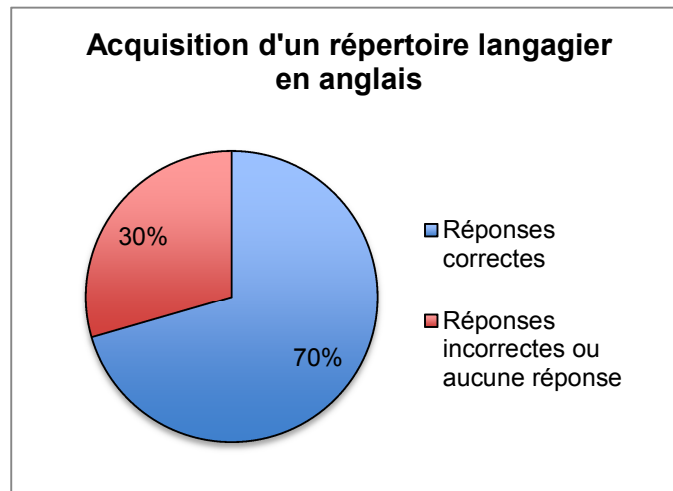


Figure 6 : Acquisition d'un répertoire langagier en anglais

Comme indiqué ci-dessus, je considère le répertoire langagier d'anglais plus complexe et diversifié que celui d'allemand dû à l'âge et aux compétences des élèves. Le choix du répertoire a pu influencer l'apprentissage de celui-ci ce qui expliquerait les résultats quelque peu inférieurs à ceux d'allemand. Les unités lexicales composant le répertoire d'anglais, contrairement à celles d'allemand, étaient plus spécifiques et ne faisaient pas partie intégrante du répertoire passif à l'exception de quelques-unes d'entre elles (*man, happy, hot, cold*).

Les résultats témoignent tout de même d'un apprentissage et me mènent à une conclusion identique à celle concernant l'allemand. Je pense qu'une répétition des jeux lors des leçons suivantes aurait permis aux élèves de consolider les connaissances acquises lors de la première leçon et d'élargir leur répertoire en comblant les lacunes existantes.

### 3.1.4 Prise en compte des erreurs

Je souhaite m'intéresser également à la part de réponses incorrectes à défaut d'analyser uniquement les éléments positifs qui ressortent de cette recherche. En effet, en observant la figure 4, on constate que 26% des réponses données par les élèves sont incorrectes, incomplètes ou inexistantes. Les erreurs que j'ai distinguées sont souvent de nature commune. Très souvent, j'ai observé les élèves commencer des phrases et ne pas les terminer, n'ayant pas réussi à retenir toutes les unités lexicales travaillées durant l'intervention. J'ai également entendu des formulations incomplètes ou incorrectes au

niveau des unités lexicales. Les élèves se souvenaient de la première syllabe du mot attendu (*Mä-* pour *Mädchen*), modifiaient leur ordre ou la fin des mots (*Junle* pour *Junge*, *scrad* pour *scared*, *anger* pour *angry*).

Les erreurs commises par les élèves remettent tout d'abord en question notre enseignement et nos méthodes. Mais l'erreur est-elle véritablement une faute ? Bien que les réponses incorrectes expriment un sentiment d'insatisfaction et d'inachevé, elles ne sont pas pour autant à marquer de rouge étant donné qu'elles font partie du processus d'apprentissage. Bien au contraire, je pense que l'erreur est à exploiter et à réinvestir. De nombreux auteurs témoignent de l'importance de l'erreur dans un processus d'apprentissage, ainsi Corder :

(...) les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. (...) Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère. (Cité par O'Neil, 1993, p.183)

Si j'avais eu la possibilité de travailler avec les élèves à la suite des évaluations, j'aurais essayé de tirer profit des différentes « erreurs » ou « lacunes » de chacun afin que tous puissent davantage consolider leurs apprentissages.

### **3.1.5 Types de réponses privilégiés**

Je me suis intéressée durant l'évaluation aux types de réponses privilégiés par les apprenants lors de la communication des réponses. En allemand et en anglais, les élèves ont démontré leur capacité à produire des phrases. Elles étaient généralement courtes, simples et identiques aux phrases proposées durant les interventions. En effet, les élèves ont été capables de réinvestir les « chunks » mémorisés lorsqu'ils ont répondu aux questions oralement.

On observe également sur la figure 4 ci-dessous que beaucoup d'élèves ont utilisé uniquement des mots pour répondre. Comme je l'explique par la suite il est difficile pour les élèves de composer des phrases de manière spontanée en utilisant les mots étudiés lors de l'entrée dans l'apprentissage d'une langue.

Comme on peut le constater sur cette figure, toutes les phrases et tous les mots n'ont pas toujours été complets et corrects. Certains élèves se sont également retrouvés dans l'incapacité de formuler des réponses.

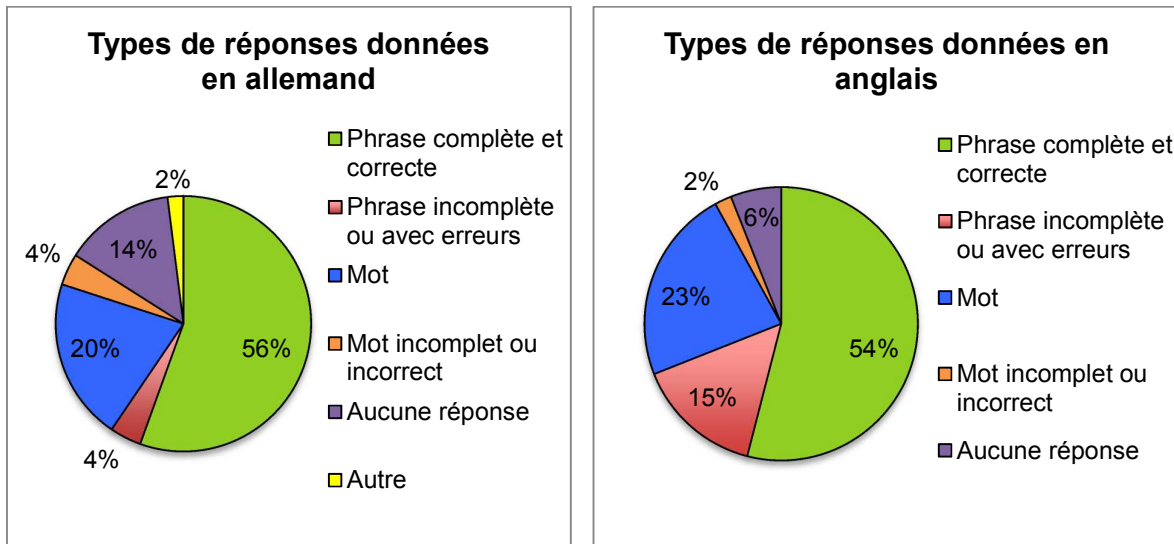


Figure 7 : Types de réponses données en allemand et en anglais

### 3.2 Aspects de la langue liés au langage oral

#### 3.2.1 Spontanéité

L'objectif de ma recherche était de savoir si le jeu permettait aux apprenants d'acquérir un répertoire langagier afin de l'utiliser pour communiquer dans la langue étrangère ciblée. En m'intéressant à l'aspect communicatif, je me suis interrogée sur la question de la mémorisation et de la restitution à l'oral du répertoire langagier travaillé. En d'autres mots, je me demandais dans quelles mesures les élèves étaient capables de réagir, c'est-à-dire de prendre part à une discussion et de répondre aux questions posées par l'enseignant. Une leçon de 45 minutes a-t-elle été suffisante pour permettre aux élèves de prendre part à une conversation de manière naturelle dans la langue travaillée ?

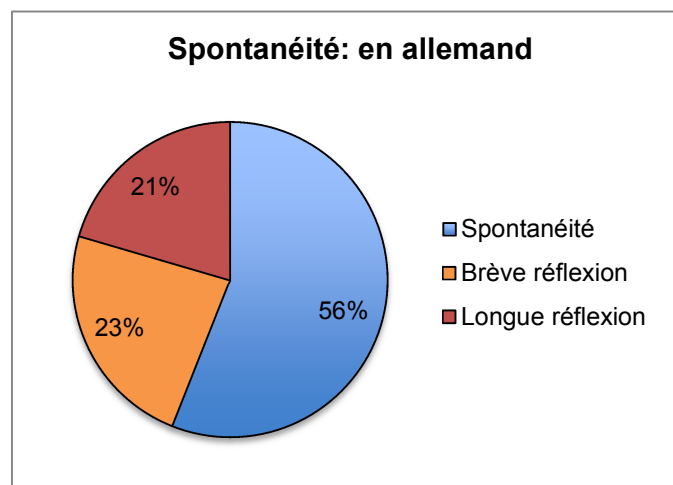


Figure 8 : Spontanéité à répondre en allemand

J'ai pu observer que la spontanéité des élèves était en lien avec l'exactitude de leurs réponses. En effet, si une phrase a été correctement assimilée, elle sera formulée et restituée de manière spontanée alors qu'une unité lexicale ou une expression lexicale mal mémorisée exigera un temps de réflexion plus ou moins long.

En moyenne 56% des élèves ont répondu en allemand de manière spontanée durant la phase d'évaluation. Il apparaît donc que plus de la moitié des élèves ont répondu aux questions sans attendre. Cependant, j'ai souvent observé des structures de phrases exactement identiques aux structures proposées durant les interventions rendant la syntaxe et la grammaire généralement correcte. A ce stade de l'apprentissage, je pense que les élèves ne pourraient pas encore réinvestir les unités formant le répertoire de manière directe dans une conversation en utilisant des structures totalement éloignées de la structure de base. C'est bien la mémorisation de « chunks » qui est visée et attendue de la part des apprenants. Si j'en reviens à la figure ci-dessus, 23% des élèves ont eu besoin d'un court temps de réflexion et 21% d'entre eux ont longuement hésité et eu besoin d'un long temps pour réfléchir. Je pense qu'il faudrait retravailler le répertoire sélectionné en répétant les jeux afin que ces élèves puissent développer davantage leurs compétences.

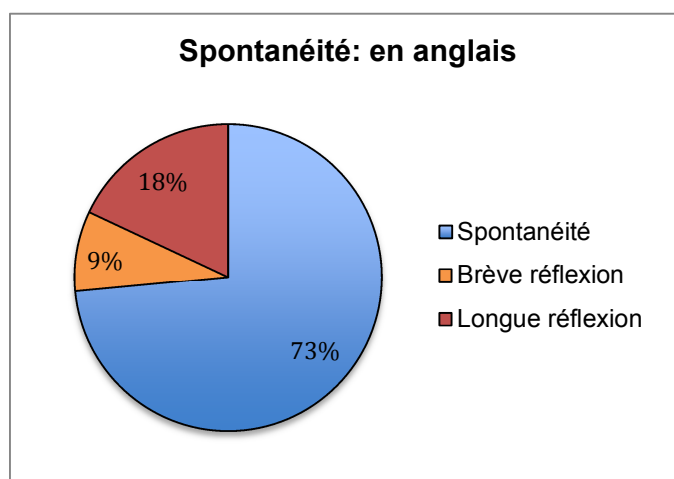


Figure 9 : Spontanéité à répondre en anglais

En anglais, les élèves ont davantage fait preuve de spontanéité. Si 73% des élèves ont réussi à s'exprimer de manière naturelle et directe, 9% des apprenants ont eu besoin d'un court temps de réflexion et 18% d'un temps conséquent. Il convient donc de dire que les apprenants ont eu plus de facilité à s'exprimer de manière naturelle en anglais qu'en allemand. Sans en avoir la certitude, je pense que l'âge des élèves peut être l'une des raisons qui explique ce résultat. Etant plus âgés en 7<sup>e</sup> année qu'en 5<sup>e</sup> année, les élèves peuvent avoir développé une meilleure estime d'eux même et avoir ainsi plus d'assurance pour s'exprimer sans gêne et sans craindre de commettre des erreurs. Ces élèves peuvent

également avoir une représentation positive de l'anglais, se sentir davantage concernés et touchés par cette langue à caractère universel. Cette raison les pousserait à être à même de la comprendre et de l'utiliser.

Une bonne mémorisation du lexique est donc primordiale afin de pouvoir communiquer dans une langue étrangère. La méthode *Der Grüne Max* conseille de faire apparaître les mots de manière répétée et de manière variée afin de favoriser leur mémorisation. Il est expliqué qu'une simple présentation du vocabulaire est insuffisante pour permettre son acquisition. Selon Delay (2007), « c'est par le biais d'un input riche et varié que l'élève va acquérir, implicitement, à la fois les règles de grammaire et le vocabulaire de la langue » (p.61). En plus de cette diversité du point de vue des activités, elle recommande l'activation des divers sens afin de favoriser l'apprentissage du lexique.

Durant les interventions, j'ai eu l'impression que les images présentes sur les cartes de jeu ou au tableau ainsi que les mots écrits en grand et visibles pour tous ont pu apporter une aide notable aux élèves. Ils ont également été un appui important durant les premières phases de l'intervention lorsque les élèves étaient encore hésitants et timides à l'idée d'utiliser de nouveaux mots. Je pense que le jeu a favorisé la mémorisation du répertoire langagier en remplissant les exigences de cette recommandation. Le jeu a permis aux apprenants d'écouter le nouveau répertoire langagier, d'observer les mots qui le composaient ou les images qui les représentaient et même parfois de manipuler des objets ou de se mettre en mouvement pour les besoins du jeu.

### **3.2.2 Prononciation**

Si dans l'enseignement des langues étrangères une bonne prononciation peut être considérée comme « un luxe » (Dufeu, 2008, p.5), elle est néanmoins l'une des particularités de la langue et plus exactement un aspect du langage oral à ne pas négliger. Dans la didactique actuelle des langues, il est reconnu que la prononciation occupe une place importante dans la communication. Cependant, Dufeu (2008, p.5) pense qu'on lui accorde « une place très secondaire dans la hiérarchie des priorités pédagogiques », qu'elle est trop souvent « sous-estimée » dans l'apprentissage.

Dans une approche visant la communication orale, c'est en effet un des aspects de la langue que je considère important. C'est un aspect auquel je me suis intéressée dans mon travail et sur lequel je me suis interrogée. Le stockage des unités lexicales et des expressions lexicales se situant dans notre mémoire interne m'interpelle quant à leur restitution orale lors de situations de communication. Mon questionnement s'est donc orienté vers la thématique de la prononciation des unités et expressions lexicales

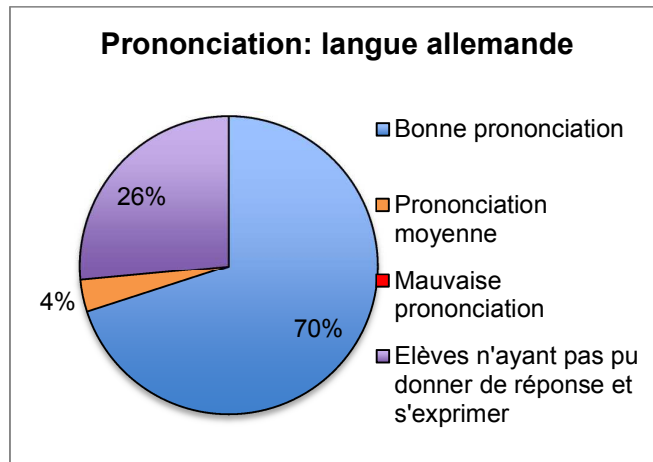


composant le répertoire langagier mémorisé et sur la capacité des élèves à restituer les éléments travaillés avec une prononciation correcte.

Lors de l'observation des interventions, j'ai focalisé mon attention non seulement sur les élèves dans leur travail mais également sur les attitudes et les réactions des enseignants durant les phases d'enseignement-apprentissage. J'ai constaté que l'ensemble des enseignants avaient apporté une attention particulière à la prononciation en faisant répéter aux élèves plusieurs fois les mots ou les phrases et en prenant le temps de corriger les erreurs lorsqu'ils n'étaient pas exprimés de manière jugée bonne par les enseignants. En effet, ils ont essayé d'amener les élèves à se sensibiliser à une prononciation correcte durant les interventions. Comme l'explique Dufeu (2008), la correction de la prononciation par l'enseignant occupe une place primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

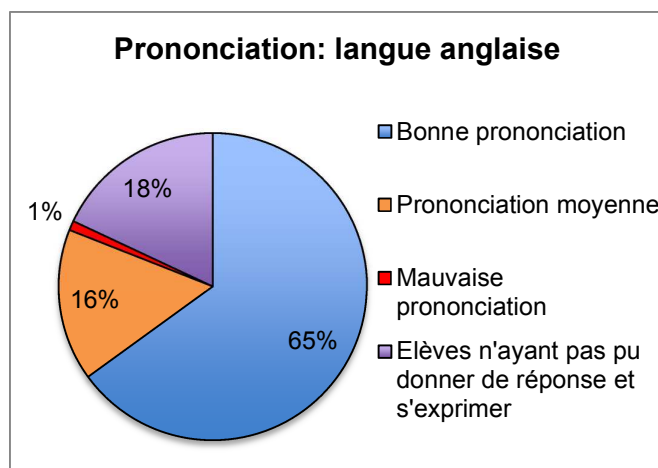
En accordant, en particulier au début de l'apprentissage, une importance certaine à la maîtrise des traits prosodiques et segmentaux de la langue étrangère, nous permettons aux participants d'établir une autre forme de contact avec la langue étrangère et de développer en même temps des attitudes et aptitudes importantes dans l'apprentissage d'une langue. (p.6)

Durant les évaluations orales d'allemand et d'anglais, j'ai pris en compte différents critères communicatifs et linguistiques, dont la prononciation. Je me suis basé sur trois niveaux de maîtrise afin de définir si la prononciation des élèves était bonne ou encore lacunaire. Une analyse de chaque réponse donnée lors des évaluations d'allemand et d'anglais a été réalisée afin de poser un bilan général sur la prononciation des élèves. En ce qui concerne l'évaluation de la prononciation dans les deux langues confondues, les résultats ne sont pas totalement objectifs dans la mesure où une partie des élèves évalués n'a pas toujours pu démontrer ses compétences en prononciation. Dans la situation où les élèves se trouvaient dans l'impossibilité de répondre aux questions et donc de s'exprimer, l'analyse de la prononciation n'a pas été praticable. Cependant les résultats obtenus ont tout de même une part significative qui mérite d'être présentée et développée.



*Figure 10 : Niveaux de prononciation des élèves en allemand*

De manière générale, la prononciation des élèves en allemand était bonne. Plus de 70% des élèves prononçaient de manière correcte rendant leurs réponses et leur discours parfaitement compréhensibles. Durant la phase d'évaluation, j'ai eu l'occasion d'observer les élèves et de constater qu'ils essayaient de se concentrer afin de rapprocher leurs réponses au plus près de la prononciation germanique. Les mots qui ont entraîné des difficultés chez les élèves au niveau de leur prononciation sont généralement les mêmes pour tous. Le verbe « *heissen* » dans les expressions « *Ich heisse ...* » et « *Wie heisst du ?* » a engendré quelques obstacles à une bonne prononciation ainsi que les termes « *Mädchen* » et « *Junge* ». A mon avis, la prononciation imparfaite de ces mots est liée à leur mémorisation qui n'avait pas encore été parfaitement réalisée de manière à ce qu'ils soient acquis et qu'ils puissent être utilisés correctement et aux spécificités du langage oral de l'allemand. L'allemand comptant 68 phonèmes (Gromer & Weiss, 1990), beaucoup nous sont inconnus et par conséquent difficiles à prononcer par exemple, le « h » aspiré ou encore le « ch ».



*Figure 11 : Niveaux de prononciation des élèves en anglais*

En anglais, les élèves ont rencontré davantage de difficultés qu'en allemand. 65% des élèves sont parvenus à une prononciation correcte et distincte de manière à être compris clairement. Lors de l'entrée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, je pense que certaines sonorités de la langue qui lui sont propres peuvent paraître inattendues et surprenantes pour des élèves qui la découvrent. C'est en effet la position de l'anglais dont le système phonologique est composé de 44 phonèmes (Gromer & Weiss, 1990) alors que le système phonologique propre à la langue française en compte 37. Certains phonèmes de l'anglais sont inconnus pour les apprenants de langue maternelle française et ceux-ci nécessitent parfois un entraînement intensif afin de pouvoir les émettre aisément.

Si certaines prononciations ont provoqué le rire des élèves durant les interventions, certains termes ont provoqué des difficultés lors de l'évaluation orale d'anglais: « *bored* », « *scared* » et « *tired* ». Contrairement aux autres termes du répertoire langagier comme « *happy* », « *sad* », « *hot* » ou encore « *man* » qui se prononce de la même manière qu'ils s'écrivent, les mots qui ont posé problème sont ceux dont la prononciation est particulière et typique de l'anglais.

Dans son article intitulé « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », Dufeu (2008) s'appuie sur différents arguments afin de justifier la nécessité d'accorder une vive attention à la prononciation dans l'enseignement des langues. D'après l'auteur, dans la mesure où la prononciation est correcte, le rapport à la langue se transforme et amène les apprenants à adopter des attitudes davantage positives à son égard. Une bonne prononciation favorise le développement de la mémoire auditive, les compétences orthographiques des élèves, tout comme la capacité de compréhension et d'être compris. Finalement, la maîtrise d'un aspect essentiel de la langue permettant d'être compris par les auditeurs aiderait à renforcer l'estime de soi des apprenants.

### **3.2.3 Recours au français**

Durant les interventions, j'ai constaté à plusieurs reprises l'utilisation du français. Si les enseignants de leur côté n'ont pas eu recours au français ou de façon très mesurée, les élèves, quant à eux, se sont régulièrement exprimés en français. Pour éviter le recours au français, ils ont mis en place spontanément des stratégies de compensation telles que le dessin, le mime, la gestuelle, ou encore la reformulation.

Dans les phases de travail, qu'elles se déroulent en commun ou en petits groupes, les élèves se sont majoritairement exprimés dans la langue cible, en allemand ou en anglais. Cependant lors des phases d'introduction et de consignes, j'ai régulièrement entendu les élèves s'exprimer en français. Je les ai observés et écoutés répéter en français ce qu'ils

comprenaient des indications données en L2 ou L3 par les enseignants. De manière naturelle et spontanée, certains d'entre eux reformulaient en français les consignes ou posaient des questions de clarification. Durant les temps d'introduction du nouveau répertoire langagier, j'ai observé les élèves exprimer leur satisfaction à comprendre les messages des enseignants ainsi qu'à associer les termes étudiés aux concepts dans leur langue maternelle. « De toute façon, et malgré tous les efforts à présenter des unités lexicales uniquement à travers la L2, nous savons fort bien que l'étudiant ne semble satisfait que lorsqu'il a trouvé la traduction. » (Boulton, 1998, p.10)

Si la traduction est souvent considérée comme négative dans la didactique des langues, certains auteurs lui ont pourtant accordé une place importante. Wokusch (1997) souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère se réalisant dans un milieu formel, qui est celui de l'école, occasionne des situations d'apprentissage dans lesquelles la langue étrangère n'est pas première. La langue maternelle, dans le cas présent le français, est omniprésente dans le milieu dans lequel évolue l'apprenant. Selon l'auteure, l'apprenant se servirait des connaissances qu'il a acquises et automatisées dans sa langue maternelle afin de les associer à la langue étrangère concernée.

D'autres auteurs tels que Boulton (1998) sont également d'avis que la langue maternelle joue un rôle dominant et indispensable au début des processus d'acquisition. D'après lui, lorsque l'on veut apprendre des mots dans une langue étrangère, des connexions s'établissent spontanément avec la langue maternelle

Par conséquent, je pense qu'il n'est pas nécessaire de bannir totalement la langue maternelle des apprenants lors des cours de langues étrangères. Il est primordial d'encourager un maximum l'utilisation de la langue cible, dans ce cas l'allemand ou l'anglais, mais il ne faut pas pour autant sanctionner les élèves qui s'exprimeraient en français. Au contraire, je suis d'avis qu'il faut tirer profit de ces situations et permettre à la langue maternelle des apprenants de jouer un rôle qui favorise l'apprentissage des autres langues. Les indications pédagogiques du PER indiquent qu'il est important de « favoriser les transferts de connaissances et de compétences entre L1 et L2 » (p.87).

### **3.3 Les effets du jeu sur l'élève et les apprentissages**

#### **3.3.1 Le jeu : un outil d'apprentissage**

A la suite de l'analyse des évaluations, je peux confirmer que le jeu permet aux élèves d'apprendre du lexique et permet par conséquent la construction d'un répertoire langagier de base en L2 et L3. Ce qui m'interroge donc à présent est le processus d'apprentissage des élèves. Je me suis posé la question suivante : « pourquoi et comment le jeu permet-il aux élèves d'apprendre ? » Grâce aux observations réalisées durant les quatre interventions, j'ai pu faire émerger certains aspects liés au jeu, qui selon moi, favorisent le processus d'apprentissage.

#### **3.3.2 Le jeu : diversité des stratégies d'apprentissage**

Ce qui me paraît fondamental de relever en premier lieu est le caractère holistique du jeu. Dans sa démarche holistique, le jeu offre une large palette de possibilités et de diversité de manière à être en accord avec les différents types d'apprenants.

Le jeu « Mime the word » que les élèves de 7<sup>e</sup> année ont pu explorer illustre bien l'apprentissage holistique. Durant cette phase de l'intervention, les élèves ont dû mimer des adjectifs représentant des émotions comme *effrayé*, *joyeux*, *fatigué* ou *en colère*. Pour ce faire, ils ont dû investir leur corps et leurs émotions pour faire vivre et ressentir ces mots. Les élèves qui devaient les deviner ont dû solliciter leur intelligence et leur esprit afin d'associer ce qu'ils observaient aux mots travaillés précédemment. En effet, durant cette phase de jeu, les élèves ont fait appel à leur intelligence, leur corps, leur esprit et leurs émotions, les quatre dimensions qui caractérisent l'être humain (Müller & Wertenschlag, cité par Wokusch, 1997, p.60).

Selon moi, le jeu a permis l'implication personnelle et globale des apprenants grâce à la multitude des stratégies qu'il sollicite et a par conséquent favorisé les apprentissages. Durant les interventions, j'ai vu les apprenants se positionner et jouer un rôle dans un contexte de jeu, développer différentes stratégies, se questionner, comprendre, communiquer les uns avec les autres, interagir avec l'enseignant ; ils étaient en mouvement, et utilisaient leurs sens. Wokusch (1997, p.59) déclare que « tout apprentissage implique au fond toute la personne qui apprend ».

Grâce au jeu, c'est une approche multidimensionnelle qui a été favorisée tout comme le préconisaient Delay (2007) et Gsell-Zürcher (2014) avec la prise en compte de différentes techniques et stratégies. En jouant, les élèves ont du faire appel à leurs sens et j'ai pu ressentir que les apprentissages leur semblaient plus intéressants et personnels.

### **3.3.3 Le jeu : source de motivation**

Le jeu et son utilisation en classe ont fréquemment été l'objet de vives critiques de la part des auteurs tels que Lescouarch ou encore Brougère. Comme je le laisse apparaître dans la problématique, le jeu n'était pas considéré comme un réel outil d'apprentissage.

Cependant, à la suite des interventions que j'ai observées, je considère le jeu comme une réelle source de motivation pour les élèves et je pense que celle-ci est bel et bien une nécessité pour démarrer des apprentissages. Je me réfère une fois encore à Wokusch (1997, p.41) qui affirme « qu'il n'y a pas d'apprentissage sans motivation » et qu'une attitude positive « est considérée comme un des facteurs décisifs du succès de l'apprentissage » (p.58).

En motivant et en encourageant les élèves, j'ai eu l'impression que les enseignants leur ont permis de rendre la situation agréable de manière à éviter l'apparition de stress et la gêne qui auraient pu influencer négativement les actions cognitives de ces derniers. Dennison (2006, pp.147-148) déclare « qu'aucun apprentissage véritable ne peut se faire sous la contrainte. Le stress négatif déclenche le syndrome de fuite ou de lutte inondant le corps d'hormones pour le préparer à une réaction instantanée ». Il ajoute (2006, p.161) que « les réponses de fuite ou lutte, ou de paralysie ou lutte, nous maintiennent en sécurité mais excluent la possibilité d'un nouvel apprentissage ».

Grâce au jeu, mon désir était de rendre les interventions en partie interactives, attrayantes et agréables pour les élèves. J'avais envie de plonger les élèves dans des situations dans lesquelles ils ne remarquaient pas qu'ils étaient en train de travailler et d'apprendre. En effet, j'ai pu observer une série de comportements qui témoignent de la motivation des élèves à y participer. Les élèves se désignaient volontaires pour participer, s'empressaient de répondre ou montraient de l'intérêt et de l'impatience à connaître les réponses. Ils exprimaient leur désir de poursuivre certaines activités ou de découvrir les suivantes, proposaient des prolongements ou de nouvelles règles de jeu. Je pouvais déceler des sourires sur leurs visages et entendre les rires lorsqu'ils jouaient. Je pense que la motivation, le plaisir et de vifs encouragements des enseignants titulaires des classes participantes ont pu être un moteur positif pour ces apprentissages.

En effet, comme l'exprime Bablon (2004, p.137), « même les élèves les plus performants éprouvent des difficultés à apprendre sans plaisir ». Il explique que les apprentissages sont davantage agréables et réalisés lorsqu'ils font l'objet d'activités motivantes et qu'ils sont accompagnés d'encouragements de la part de l'enseignant.

C'est également grâce à la verbalisation de leur ressenti que j'ai compris que les activités avaient été motivantes pour les élèves et leur avaient permis d'apprendre :

« *Oh oui, trop bien ce jeu !* » (Réaction à l'annonce d'un jeu)

« *C'était trop drôle* » (Réaction au terme d'un jeu)

« *Quoi, c'est déjà fini ?* » (Lorsque la sonnerie retentit)

« *Est-ce qu'on pourra refaire les mêmes jeux ?* » (Réaction au terme de l'intervention)

« *C'était trop cool !* » (Réaction au terme de l'intervention)

« *Vous reviendrez dans la classe ?* » (Réaction au terme de l'intervention)

Néanmoins, je pense que la motivation n'est pas uniquement un facteur qui favorise les apprentissages scolaires. A la suite de mes observations, j'ai constaté qu'elle influençait également le climat de travail et le comportement des élèves. Dans aucune des classes je n'ai vu de débordement, de non-respect des règles de vie de la classe ou encore de tricherie. Bien au contraire, je pense que lorsqu'un élève se trouve dans une situation dans laquelle il éprouve du plaisir, il ne cherchera pas à vouloir faire autre chose et à dévier de l'activité proposée. A travers les différentes phases de jeu, j'ai observé les élèves collaborer entre eux, persévérer afin d'amener leur équipe à obtenir le plus de points, s'entraider, s'échanger des stratégies, proposer de nouvelles règles au jeu.

### **3.3.4 Le jeu : source de communication**

Si la motivation est une condition aux apprentissages, les interactions sont, elles aussi, d'une importance primordiale. Wokusch (1997, p.41) déclare « qu'on apprend le mieux et le plus facilement quand on ne remarque pas qu'on est en train d'apprendre et quand on est en situation d'utilisation de la langue étrangère, en interaction ».

Suite aux expériences réalisées dans les classes, je peux témoigner des interactions entre les élèves. Je les ai observés pratiquer et exercer la langue étrangère en question de manière à pouvoir l'intégrer. Tous ont participé en s'exprimant dans la langue étudiée de manière individuelle ou collective. Ils ont essayé de répondre aux tâches demandées par des mots ou en essayant de construire ou de réutiliser de courtes phrases et expressions. Durant les phases de jeu, les élèves s'adressaient les uns aux autres, se posaient des questions. Je les ai observés faire l'effort d'utiliser la langue étudiée en exploitant différentes stratégies.

Le jeu a donc favorisé les interactions entre les élèves et leur a permis de s'écouter, se parler, s'essayer, faire des erreurs pour améliorer leurs compétences par la suite. J'ai constaté que lorsque les apprenants interagissaient non pas avec les enseignants mais entre eux, leurs paroles étaient plus spontanées et plus libres. Ils s'essayaient sans ressentir une pression de la part de l'adulte de référence et sans avoir peur de se tromper. Les indications pédagogiques du PER Langues visent justement à « privilégier les situations favorisant la communication interactive élève-élève » (p.83).

Je pense que le jeu permet aux élèves de se plonger dans une situation agréable et détendue dans laquelle la prise de parole n'est pas constamment soumise à l'attention et l'évaluation de l'adulte. Comme le révèle Denisson (2006, p.180), « grâce au jeu, les enfants dont le cœur est fermé commencent à s'ouvrir ».

### **3.3.5 Le jeu : source de mouvement**

Non seulement les élèves s'exprimaient avec leur voix, mais ils vivaient également pleinement les situations d'apprentissage avec leur corps en étant en mouvement et en s'exprimant par les gestes et la communication non verbale. J'ai été attentive aux paroles des élèves mais j'ai également porté mon attention sur leurs actions. Durant les interventions, aucun élève n'est resté assis à sa place tout au long des 45 minutes. Les apprenants se déplaçaient d'un endroit à l'autre de la classe selon les activités ou pour se questionner, ils changeaient de position selon les phases de l'intervention. Ils ont lancé et rattrapé des balles, ont manipulé des cartes et des objets, ils ont utilisé leur corps pour mimer et leur visage pour exprimer des émotions. Durant ces phases d'enseignement-apprentissage, le jeu leur a permis d'être en mouvement et d'éviter de rester assis, immobiles à leur place.

Dans l'idée où le jeu est source de mouvement, il peut se rattacher à la technique de « Total Physical Response » ou « TPR » qui « consiste à demander aux élèves de réagir physiquement à la langue » (Parminter & Gardiner, 2013, p.26). Dans cette approche où le dire et le faire sont associés, le geste occupe la place la plus importante. Dans le jeu « *Ratet mal das Wort* », le mouvement occupait cette place cruciale. Les élèves ont tout d'abord observé l'enseignant qui écrivait un mot dans le dos d'un élève sans donner d'explication. Ils ont pu deviner les règles du jeu sans avoir besoin d'explications et imiter à leur tour l'action de l'enseignant.

Selon Dennison (2006, p.161), le mouvement « est vraiment crucial pour l'apprentissage ». L'auteur défend la place du mouvement dans le processus d'apprentissage comme



favorablement bénéfique et avantageux. Selon lui, l'absence de mouvement ne peut amener à des apprentissages achevés et stables :

Si notre but est l'accumulation d'information et de données, nous pouvons être conditionnés, entraînés et forcés à mémoriser de l'information uniquement à partir de la tête. Mais le taux d'oubli sera élevé. Ce développement du cerveau gauche à l'exclusion du cerveau droit, même s'il est possible, est d'un usage limité. (Dennison, 2006, pp.161-162)

Au vu des expériences vécues, je pense que le jeu associé au mouvement a permis aux élèves de travailler dans des situations propices aux apprentissages et a eu un impact positif sur leur comportement. Les élèves ont démontré une concentration constante sans révéler le moindre signe de fatigue. Je pense que le mouvement apporté par les jeux a également permis de leur offrir des moments où chacun a pu se recentrer et canaliser son énergie.



# Conclusion

## Synthèse des principaux résultats

Dans cette conclusion, je souhaite faire apparaître les principaux résultats de ma recherche.

A la suite de l'analyse des données collectées, je suis en mesure de répondre à ma question de recherche qui était la suivante :

« Le jeu permet-il la construction d'un répertoire langagier de base en allemand en 5<sup>e</sup> année HarmoS et en anglais en 7<sup>e</sup> année HarmoS? »

Je partais du postulat que le jeu permettait la construction d'un répertoire langagier de base en L2 et L3. L'évaluation formative orale des compétences et connaissances des élèves m'a permis de répondre à cette question et ainsi confirmer mon hypothèse de recherche. Les résultats correspondent aux intentions formulées et s'avèrent aller dans le sens de mes prédictions.

Les différents jeux réalisés afin d'aborder et de travailler le lexique sélectionné ont amené les élèves à intégrer de nouvelles connaissances de manière à pouvoir les restituer et les utiliser oralement. De plus, en favorisant les interactions entre les élèves, le jeu intègre le travail de la prononciation et de la spontanéité. Grâce à cette étude, je perçois le jeu comme un réel outil d'apprentissage dans la classe de langue, lorsque ce dernier est lié à des objectifs spécifiques et définis. J'ai découvert des particularités du langage oral comme celles du recours au français ou du traitement de l'erreur qui ont suscité ma curiosité. En m'y intéressant de plus près, l'analyse de ces aspects liés à l'apprentissage d'une langue étrangère m'a fourni des pistes d'actions afin de pouvoir agir de manière réfléchie et justifiée lors des futures expériences professionnelles.

En observant les élèves jouer, j'ai compris pourquoi le jeu était pertinent pour les apprentissages de l'allemand et de l'anglais. Les observations ont révélé les différents avantages qu'apporte le jeu en situation réelle.

Tout d'abord, en variant les situations d'enseignement - apprentissage, il fait intervenir une grande diversité de stratégies ce qui amène chaque type d'apprenant à s'investir et à entrer dans les apprentissages. Le jeu amène les élèves à se servir de leurs sens pour vivre leurs apprentissages et en devenir les acteurs. De plus il fournit un contexte dans lequel l'élève peut se projeter et concevoir la langue étrangère comme un réel outil de communication.

Le jeu provoque également une motivation importante chez les élèves. Cet aspect semblait être admis et incontesté par les auteurs et les professionnels. Grâce à mon expérience de

recherche, j'ai renforcé et soutenu cette idée. À travers leur comportement de persévérance et l'expression de leurs émotions, j'ai pu constater l'engagement des élèves dans les tâches entreprises. Le jeu porteur de motivation a été un élément décisif et un moteur pour la construction du répertoire langagier.

Si la communication orale occupe la place principale du point de vue des objectifs prioritairement visés et représente l'objectif final dans l'enseignement des langues, elle est également au centre de ce travail. Le jeu privilégie les interactions et encourage les apprenants à s'exprimer dans la langue étrangère travaillée.

Pour terminer, j'ai observé le jeu comme étant source de mouvement puisque dans différentes phases proposées les élèves ont investi l'espace de tout leur corps pour interagir avec d'autres et également pour exprimer de manière non verbale une émotion ou apporter une bribe de réponse.

Les résultats se révèlent positifs en ce qui concerne les effets du jeu. Cependant, je pense qu'il n'est pas le seul outil qui amène les élèves à acquérir du vocabulaire. A mon avis, d'autres outils et démarches sont bénéfiques et nécessaires pour consolider ce qui a été construit par les activités et exercices ludiques.

## **Autoévaluation critique**

Pour commencer, j'aimerais parler des limites de mon étude. Pour des raisons pratiques, j'ai réalisé mon projet de recherche-action dans quatre classes. Par conséquent, l'échantillonnage choisi est restreint. Je pense que si je m'étais engagée avec quatre autres classes ou davantage de classes, les résultats de ma recherche auraient été différents. Pour vérifier la pertinence des résultats obtenus, je pense qu'il serait intéressant et judicieux d'accroître l'échantillonnage en effectuant cette recherche dans plus de classes encore. Pour des raisons de temps et de disponibilité chez les enseignants en place, j'ai fait le choix de réaliser une intervention par classe. Comme je l'explique dans l'analyse, ce choix n'a pas permis aux élèves de jouer et de s'exercer plusieurs fois. Un travail sur une plus longue période aurait amené les élèves à consolider l'objet travaillé et aurait également amené à des résultats différents.

Durant ce travail de recherche, j'ai rencontré des difficultés à plusieurs reprises. Tout d'abord, lors de l'élaboration de la problématique, j'ai éprouvé des difficultés à cibler le sujet de mon travail. Je me posais une multitude de questions et celles-ci ont occasionné un grand nombre de perspectives de recherche possible. Par la suite, j'ai ressenti le travail de planification de la recherche sur le terrain comme une tâche particulièrement complexe. La quantité de paramètres à définir et à planifier me désorientait de sorte que je ne savais pas par quoi commencer. En établissant chaque détail l'un après l'autre, j'ai finalement réussi à

élaborer un plan d'action et le mener à bien. Lors de l'analyse des données, j'ai dû me laisser le temps afin de trouver comment la structurer. Mes premières craintes étaient de ne pas savoir quoi dire et de ne pas avoir rassemblé suffisamment d'informations afin de pouvoir développer une analyse claire et complète. La situation s'est rapidement inversée. Mon travail encore inachevé, il comportait déjà un nombre de mots supérieur à celui exigé. J'ai dû essayer de prendre du recul sur mon travail afin de pouvoir sélectionner les passages importants du texte et retirer ceux qui étaient redondants ou moins pertinents.

Finalement, j'aimerais aborder les points positifs de cette démarche et parler de ce que ce travail m'a apporté. Tout d'abord, il m'a permis de répondre à un grand nombre de questions que je m'étais posées à propos du jeu en tant qu'outil d'apprentissage. Ma conception de l'utilisation du jeu en classe est maintenant davantage étayée et claire. J'espère pouvoir tirer profit de toutes les découvertes et des apprentissages réalisés durant ce travail et ainsi transférer les connaissances acquises dans la pratique.

Ce travail représente le premier travail de recherche que je mène dans son entier. Il m'a amené à m'organiser, m'interroger, me remettre en question et m'a permis de développer des compétences propres à la recherche.

## **Perspectives d'avenir**

Après avoir mené cette recherche, je sens ma curiosité éveillée par encore plus d'interrogations. Le jeu reste tout de même un vaste sujet qui peut être abordé sous différents angles et points de vue. Si je devais élargir ma réflexion, je déplacerais mon regard vers une autre population afin de savoir si la construction d'un répertoire langagier est également réalisable même s'il ne s'agit pas des premiers apprentissages. Pour ce faire, je pourrais cibler d'autres degrés comme par exemple la 6<sup>e</sup> année HarmoS pour l'allemand et la 8<sup>e</sup> année HarmoS concernant l'anglais. Il serait également intéressant de s'orienter vers un autre aspect de la langue comme celui de la grammaire ou vers une autre compétence comme celle de la compréhension ou de la production de l'écrit. Je pense que durant les prochaines années, en pratiquant le métier d'enseignante, j'aurai l'occasion de faire mes propres expériences et d'approfondir les questions qui m'habitent actuellement.



## Références bibliographiques

### Livres et articles de référence

- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe* (pp.5, 44-49). Paris : Nathan Université.
- Ayme, Y. (2006). Le jeu en classe : point(s) d'interrogation(s). *Cahiers pédagogiques, n°448*, 10.
- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école* (pp.56-57, 62-65, 68-69, 74-76, 136-138). Paris : Hachette Livre.
- Brougère, G. (2005). Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Cahiers pédagogiques, n°448*, 11-12.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'ApliuT, vol. XXI*, n°3.
- CIIP (2010). *Plan d'Études Romand, cycle 2, Langues*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- CIIP (2012). *Plan d'Études Romand, cycle 2, Langues, Anglais*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Delay, D. (2007). *Didactique de l'allemand. Créativité et motivation* (pp.60-114). Le Mont-sur-Lausanne : Editions LEP Loisirs et Pédagogie.
- De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* (pp.69-76, 126-155). Montréal : Les Editions Logiques.
- Dennison, P. (2006). *Apprendre par le mouvement* (pp.147-148, 161-162,180, 224). Vannes : Editions Sully.
- Druart, D. & Wauters, A. (2011). *Laisse-moi jouer... J'apprends !* (pp.31-35). Bruxelles : De Boeck.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2<sup>e</sup> édition (pp.29-32, 467-468). Montréal: Chenelière Education.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines, La recherche en action* (pp.22-24, 169-170). Québec : Editions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Gromer, B. & Weiss, M. (1990). *Lire, tome 1 : apprendre à lire*. Paris : Armand Colin
- Haydée, S. (2008). *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE International.
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école* (p.26). Paris : Armand Colin.
- Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête ? *Cahiers pédagogiques, n°448*, 13-15.

- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données, L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites, *Recherches qualitatives, Hors Série, n°2*, 6.
- Mauriras Bousquet, M. (1984). *Théorie et pratique ludiques* (pp.21-22). Paris : Edition Economica.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* (pp.183, 205-206). St-Jean de Braye : Les Editions Didier.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Troisième édition (pp.13, 40-44). Paris : Armand Colin.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners* (pp.34, 68, 79). Oxford : Oxford University Press.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom* (pp.150-152). Oxford : Macmillan Education.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, Méthode en sciences humaines*, 2<sup>e</sup> édition (p.159). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Méthode en sciences humaines*, 2<sup>e</sup> édition (pp.23-26). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Wokusch, S. (1997). *Apprentissage du vocabulaire : que se passe-t-il dans nos têtes ?* (pp.8-20, 35-50, 57-62). Suisse : CVRP – Centre vaudois de recherches pédagogique.
- Wright, A. & Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*. (pp.1-10). Cambridge : Cambridge University Press.

#### Sites internet de référence

- Boulton, A. (1998). *L'acquisition du lexique en langue étrangère*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355/document>, consulté le 15 décembre 2015.
- CIIP, Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande, Place des langues dans le curriculum, point. 2.1.3. En ligne : <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2519>, consulté le 4 août 2015.
- CIIP, Point presse CIIP du 21.6.2013, L'enseignement de l'anglais débarque au primaire. En ligne : <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=5160>, consulté le 4 août 2015.
- Dictionnaire de français Larousse, Définitions : Jeu. En ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>, consulté le 28 mars 2016.



- Dufeu, B. (2008). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. En ligne : [http://www.psychodramaturgie.de/upload/Dufeu\\_Bernard\\_Importance\\_de\\_la\\_prononciation.pdf](http://www.psychodramaturgie.de/upload/Dufeu_Bernard_Importance_de_la_prononciation.pdf), consulté le 15 décembre 2015.
- EDK – CDIP – CDPE – CDEP, Brochure d'information sur l'apprentissage des langues, J'apprends les langues. En ligne : [http://edudoc.ch/record/109562/files/broschure\\_ichlernesprachen\\_f.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/109562/files/broschure_ichlernesprachen_f.pdf?version=1), consulté le 19 avril 2015.
- Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues, Histoire et politique du plurilinguisme*. En ligne : [http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1166005463suisse\\_langues\\_ecran.pdf](http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1166005463suisse_langues_ecran.pdf), consulté le 5 août 2015.
- Hutterli, S. & Coste, D. & Elmiger, D. & Eriksson, B. & Lenz, P. & Stotz, P. & Wokusch, S. & Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en suisse*, En ligne : [http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf), consulté le 4 avril 2015.
- Musset, M. & Thiebert, R. (2009). *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?* En ligne : [http://res.cloudinary.com/dgu2by95h/image/upload/v1425304176/euduzndwda1vatv\\_f4v6w.pdf](http://res.cloudinary.com/dgu2by95h/image/upload/v1425304176/euduzndwda1vatv_f4v6w.pdf), consulté le 4 août 2015.

### **Moyens d'enseignement**

- Parminter, S. & Gardiner, L. (2013). *Guide pédagogique MORE!* (pp.16-36) Cambridge : Cambridge University Press and Helbing Languages.
- Ritz-Udry, N. & Brohy, C. & Endt, E. & Schiffer, A.-K. & Koenig, M. & Marti, L. & Pistorius, H. (2014). *Lehrerhandbuch 5. Klasse, Der Grüne Max, Deutsch für die Romandie*. (pp.4-11). München : Klett-Langenscheidt GmbH.

### **Cours de référence**

- Gsell-Zürcher, J. (2014). *Travail de lexique avec les élèves*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Gsell-Zürcher, J. (2015). *Introduction : évaluation sommative*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Schindelholz Aeschbacher, E. (2013). *Savoirs orthographiques : plurisystème graphique du français*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.