

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

L'impact de l'utilisation des jeux sur la motivation et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : un exemple au cycle 3

Présenté par

LAVILLE Pauline

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : PÉREZ, Manuel

Statut : PREC INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, UT2J

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : GOBBÉ-MÉVELLEC, Euriell

Statut : Maître de conférences INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées et laboratoire LLA-CREATIS, UT2J

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom

PÉREZ Manuel

GOBBÉ-MÉVELLEC Euriell

Statut

PREC INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, UT2J

Maître de conférences INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées et laboratoire LLA-CREATIS, UT2J

Soutenu le

27 / 03 / 2023

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Pauline Larille.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'impact de l'utilisation des jeux sur la motivation
et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse....., le 30/01/2023

Signature de l'étudiant.e

Larille

Introduction	5
1. La motivation des élèves à l'école	7
1.1. La motivation : définition	7
1.2. La motivation intrinsèque et extrinsèque.....	9
1.3. Les outils pédagogiques affectant la motivation des élèves	11
2. Les activités ludiques pour favoriser la motivation en langues vivantes étrangères ...	13
2.1. Qu'est-ce qu'un jeu en contexte scolaire ?	13
2.2. Pourquoi utiliser les jeux en classe et pour quels objectifs ?.....	15
2.3. Comment les jeux peuvent-ils agir sur la motivation des élèves dans les leçons de langues vivantes étrangères ?	17
3. Problématique et hypothèses de travail : appui sur la théorie de Viau (2004).....	19
4. Méthodologie de recueil de données : deux dispositifs.....	20
4.1. Le contexte	20
4.2. Deux séquences mises en place	21
4.2.1. Présentation générale.....	21
4.2.2. La séquence témoin	23
4.2.3. La séquence expérimentale	25
4.3. Outils de recueil de données	27
4.3.1. Questionnaire	27
4.3.2. Transcriptions orales	28
4.3.3. Productions des élèves	28
5. Présentation et analyse des données recueillies : comparaison des perceptions	29
5.1. Perception de valeur	29
5.2. Perception de compétence	34
5.2.1. Comparaison avec le niveau d'acquisition du lexique	34

5.2.2. Comparaison avec la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte	37
5.2.3. Comparaison avec la proportion d'utilisation de l'anglais.....	38
5.2.4. Comparaison avec la proportion d'hésitations	39
5.2.5. Mise en relation des quatre indicateurs	42
5.3. Perception de contrôle	43
5.4 Comparaison des résultats des trois perceptions	45
6. Discussion : réponse à la problématique et mise en perspective des résultats.....	47
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	50
Table des illustrations.....	53
Annexes.....	54

Introduction

Le monde actuel est de plus en plus interconnecté. Avec l'expansion des échanges commerciaux et culturels à travers le monde, la capacité à communiquer dans une langue étrangère est de plus en plus importante. L'enseignement des langues vivantes étrangères est de ce fait devenu une nécessité et une des missions de l'Éducation nationale inscrite dans les programmes depuis 2002. Cette préoccupation est relativement récente et s'inscrit dans une réflexion qui ne se limite pas aux frontières de la France. En 2001, le Cadre européen commun de référence pour les langues a permis d'uniformiser les objectifs de l'enseignement des langues en Europe. Aujourd'hui, cet enseignement est présent dans les programmes de l'école primaire en vigueur qui s'appuient sur ce cadre commun. L'enseignement des langues vivantes étrangères débute dès la maternelle et est en effet important puisqu'il constitue la première expérience des élèves avec les langues qui se poursuivra tout au long de leur scolarité. En outre, il faut noter que, toujours selon les programmes, la découverte d'une langue est un apprentissage très riche en initiant particulièrement à une nouvelle culture, à des sons différents et en faisant étudier davantage sa propre langue puisqu'elle crée un point de comparaison.

En dépit de ce qui précède, il est fréquent de constater que cette discipline est considérée comme secondaire. Selon le bulletin officiel n°44 du 26 novembre 2015, une heure et demie hebdomadaire devrait être consacrée à l'enseignement des langues vivantes étrangères en cycle 2 (le cycle des apprentissages fondamentaux) et en cycle 3 (le cycle de consolidation des apprentissages) tandis qu'aucun temps précis n'est spécifié pour le cycle 1 (le cycle des apprentissages premiers). Il n'y a pas d'étude relevant le temps qui y est réellement alloué mais d'après des observations en stage ainsi que des échanges avec des enseignants, dans la pratique le temps prévu par les programmes n'est pas respecté. Cela a un impact dans un premier temps sur l'apprentissage futur des langues, d'autant plus qu'il devient plus conséquent dans le second degré, et dans un deuxième temps sur le développement de l'enfant. En effet, comme évoqué précédemment, l'époque actuelle s'ancre dans une société mondialisée et l'éducation des futurs citoyens se doit de les ouvrir sur le monde ainsi que sur les différentes cultures. Le travail de recherche présenté ici a par ailleurs été l'occasion de mettre en place une séquence d'anglais dans une classe qui n'en avait pas fait de l'année et la réaction des élèves était unanime : ils demandaient tous les jours à faire de l'anglais et ils s'intéressaient à la langue en nous posant des questions sur celle-ci même en dehors des séances. Malgré cela, dans le classement 2021

de l'*English Proficiency Index*, les Français ne se placent qu'à la 24^{ième} position au niveau européen : cela laisse envisager que la didactique en langues peut être améliorée.

Par ailleurs et pour replacer notre réflexion dans le cadre plus général des apprentissages à l'école, d'après les philosophes Gauchet, Blais, et Ottavi (2008), dans l'enseignement actuel l'envie d'apprendre est de moins en moins présente chez les élèves et beaucoup ne perçoivent pas l'utilité de ce qu'ils font à l'école. Cela rend difficile l'implication dans leurs apprentissages et parfois même, les activités qui leur sont proposées sont vues par eux comme des corvées. Pour répondre à cela, le métier de professeur évolue et ce dernier doit prêter attention tant à la forme de sa situation d'apprentissage qu'à son fond. En cela, le jeu semble un outil pédagogique intéressant. Dans les programmes, en ce qui concerne le domaine des langues mais aussi de manière plus générale, en cycle 1 les jeux sont évidemment très préconisés alors qu'ils sont moins présents dans les programmes de cycle 2 et 3 ; ils sont seulement évoqués indirectement comme des activités faisant partie des centres d'intérêt des élèves où ils osent s'investir sans avoir la peur de se tromper.

Pour toutes ces raisons, ce mémoire traitera de l'impact de l'utilisation des jeux sur la motivation et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Pour cela, le travail de recherche présenté permettra d'étudier la problématique suivante : dans quelle mesure l'utilisation du jeu favorise-t-elle la motivation qui aurait un effet positif sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Dans un premier temps, un état de l'art sur le sujet abordera la notion de motivation à l'école et étudiera dans quelle mesure elle peut être favorisée par les activités ludiques. Dans un second temps, la problématique sera développée et les deux hypothèses émises au regard du cadre théorique pour y répondre seront énoncées. Après cela, la présentation de la méthode de recueil de données détaillera les deux séquences mises en œuvre sur le thème de la présentation de sa famille, l'une sans utilisation du jeu et l'autre avec. Ces données seront ensuite analysées afin d'être en mesure de répondre à la problématique avant de mettre en regard les résultats obtenus avec ceux de la recherche, mentionnés dans le cadre théorique.

1. La motivation des élèves à l'école

1.1. La motivation : définition

Le mot « motivation » vient du latin *motivus* de l'infinif *movere* et qui signifie en ancien français « ce qui met en mouvement ». Chekour, Chaali, Laafou et Janati-idrissi (2015, p.2) définissent la motivation comme « l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité ». Cependant, les psychologues ont du mal à se mettre d'accord sur une définition précise de la motivation. En effet, d'après Nuttin (1980), cette notion est très confuse du fait que chacun en a son propre point de vue. Toutefois, les chercheurs s'accordent sur quelques points : la motivation ne s'observe pas directement, elle est engendrée par des facteurs cognitifs (processus psychiques liés à l'esprit), affectifs (liés aux affects, à la sensibilité, aux émotions) et sociaux (liés au mode de vie) mais se différencie du désir et de l'intérêt. Elle admet une source d'énergie et de la persévérance mais elle a aussi un lien indéniable avec les émotions. En 2004 Viau a réalisé un modèle sur la dynamique motivationnelle de l'élève qui explique que ce dernier a trois perceptions sur l'activité qu'il va faire : la valeur de celle-ci (intérêt, utilité), sa compétence pour la réussir (l'élève se sent capable de réaliser les tâches qu'on lui demande de faire) et sa contrôlabilité (l'élève est responsable de ses réussites ainsi que de ses échecs et il ne les attribue pas à des facteurs extérieurs). Grâce à ces perceptions, il peut faire le choix d'être motivé dans la réalisation de l'activité. Pour mesurer cette motivation, il faut se référer à deux indicateurs : l'engagement cognitif dans la tâche (effort mental fourni) et la persévérance (temps consacré). La finalité de cette motivation est la réussite dans l'activité.

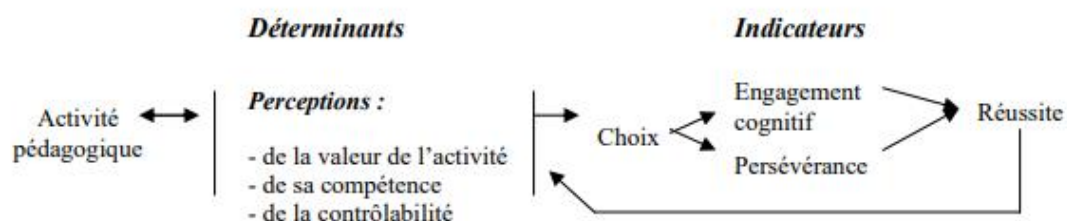


Figure 1. Modèle de Viau (2004) sur le dynamisme motivationnel de l'élève

Pour aller plus loin, d'autres chercheurs ont approfondi la théorie des trois perceptions de l'élève de Viau. Tout d'abord, concernant celle de la valeur d'une activité, Dweck (1989) distingue deux types de buts chez l'élève qui vont lui permettre de trouver une utilité à l'activité : le but de performance et le but d'apprentissage. Le but de performance se rapporte principalement au besoin de reconnaissance sociale, que ce soit auprès de ses pairs, de son

enseignant ou de sa famille tandis que le but d'apprentissage correspond davantage à un besoin d'acquisition de compétences et de connaissances. Ensuite, concernant la perception de compétence d'un élève pour réaliser une activité, Viau (1997) la dissocie en deux catégories : les perceptions générales de soi et les perceptions spécifiques. D'après Harter (1990) les perceptions générales concernent cinq domaines : l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social. Pour ce qui est des perceptions spécifiques, ce sont celles que l'élève a de ses propres compétences dans les disciplines scolaires. Enfin, la théorie de l'attribution de Weiner (1985) permet d'identifier les causes de la perception de la contrôlabilité d'un élève. Selon lui, cette dernière est déterminée par les interprétations faites par l'élève de ses expériences et résultats antérieurs en fonction de trois critères : que la cause soit interne ou externe, qu'elle soit stable ou modifiable et qu'elle soit contrôlable ou non. Par exemple, s'il juge qu'il a échoué à une évaluation parce qu'il n'avait pas assez travaillé, alors il attribue son échec à une cause interne, modifiable et contrôlable. Le tableau ci-dessous réalisé par Viau (1997) donne des exemples en fonction des trois critères.

	<i>Interne</i>		<i>Externe</i>	
	<i>Stable</i>	<i>Modifiable</i>	<i>Stable</i>	<i>Modifiable</i>
<i>Contrôlable</i>	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
<i>Incontrôlable</i>	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Figure 2. Typologie attributionnelle des causes évoquées en contexte scolaire, d'après Viau (1997)

Si l'élève attribue ses résultats antérieurs à des facteurs internes, modifiables et contrôlables, alors il pourra penser qu'il a un contrôle sur l'activité alors que s'il les attribue à des facteurs externes, stables et incontrôlables, il pourrait penser qu'il n'en a pas.

Néanmoins le modèle de Viau prend en compte uniquement des facteurs internes alors que les facteurs externes ont un impact significatif sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Pour le compléter, en 1999 Viau identifie quatre catégories de facteurs externes l'influençant :

- Les facteurs relatifs à la société : ses valeurs, ses lois, sa culture...
- Les facteurs relatifs à la vie de l'élève : vie affective, relation avec ses pairs, vie familiale, vie amoureuse, milieu social où il vit...
- Les facteurs relatifs à l'école : règlements, horaires...

- Les facteurs relatifs à la classe : activités pédagogiques, manières d'évaluer, l'enseignant, les systèmes de récompenses et de sanctions qu'il utilise, le climat de la classe...

Parmi ces quatre catégories, l'enseignant ne peut agir que sur une seule d'entre elles, c'est-à-dire celle des facteurs relatifs à la classe. Les activités pédagogiques sont l'un des principaux facteurs de cette catégorie : il sera détaillé ultérieurement.

Il n'y a donc pas de définition de la motivation communément établie, cependant des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux en sont à l'origine. Viau (2004) a notamment travaillé sur la motivation en mettant en exergue le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève basé sur trois perceptions de l'activité par les élèves : la valeur de celle-ci, sa compétence pour la réussir et sa contrôlabilité. D'autres chercheurs ont mis en évidence deux types de motivations : la motivation intrinsèque et extrinsèque.

1.2. La motivation intrinsèque et extrinsèque

La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) expose la définition de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque. Cette théorie avance le fait que chaque individu cherche à satisfaire trois besoins psychologiques : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Le sentiment d'être à l'origine de nos choix et de nos actions répond au besoin d'autonomie. Le besoin de compétence correspond au fait de se sentir capable de réussir quelque chose et de manière efficace. Pour finir, le besoin d'appartenance sociale équivaut au fait d'avoir le sentiment d'appartenir à un groupe de personnes, d'être en lien avec autrui ainsi que de se sentir respecté et compris par les autres.

D'ailleurs lorsque quelqu'un est motivé pour réaliser une activité, en fonction du niveau d'autonomie, la théorie de l'autodétermination différencie deux sortes de motivation. La motivation intrinsèque, où l'activité est faite pour le plaisir même que procure la réalisation de celle-ci, et la motivation extrinsèque, qui est induite par un facteur extérieur à l'individu. Deci et Ryan (2002) mettent en avant qu'un élève motivé intrinsèquement est plus efficace qu'un autre motivé extrinsèquement. D'autre part, selon leur théorie, le contexte dans lequel l'individu se trouve viendrait appuyer ou freiner la quête de satisfaction des besoins psychologiques. Lorsque la réalisation d'une activité induit une récompense extrinsèque (un trophée, un cadeau

etc.) ou à l'inverse une punition ou contrainte extrinsèque (l'élève subit des menaces de punitions, est sous surveillance ou en compétition), ceci lui donne le sentiment d'être contrôlé, agit sur le besoin d'autonomie et va donc entraîner une diminution de la motivation intrinsèque. À l'inverse une rétroaction positive sur son travail augmente cette dernière puisqu'elle va agir sur le besoin de compétence.

Par ailleurs, selon la théorie de l'intégration organismique (Deci et Ryan, 2002), la motivation extrinsèque se divise en quatre catégories ; ils distinguent la motivation extrinsèque par :

- Régulation externe : induite par une récompense ou une punition (par exemple si un élève s'investit dans son apprentissage d'une langue uniquement pour avoir une bonne note).
- Régulation introjectée : portée par l'appréhension de la honte ou pour améliorer sa perception de soi ; l'individu a intériorisé les facteurs extérieurs. Si l'apprentissage d'une langue est vu comme essentiel par l'opinion publique (par exemple, alors l'élève va chercher à s'améliorer mais sans lui-même adhérer à cette idée).
- Régulation identifiée : l'individu fait lui-même le choix de réaliser l'activité mais le but de celle-ci est valorisé de manière extérieure à lui (par exemple un élève qui s'inscrit à un cours de langue pour pouvoir participer à un voyage).
- Régulation intégrée : conduite par la cohérence entre les valeurs d'une activité et celles de l'individu (par exemple un élève qui a pour projet de voyager voudra apprendre une/des langue(s) étrangère(s)).

Enfin, l'amotivation se définit par l'absence de motivation ; l'individu n'a pas de raison d'effectuer l'activité, que ce soit intrinsèquement ou extrinsèquement.

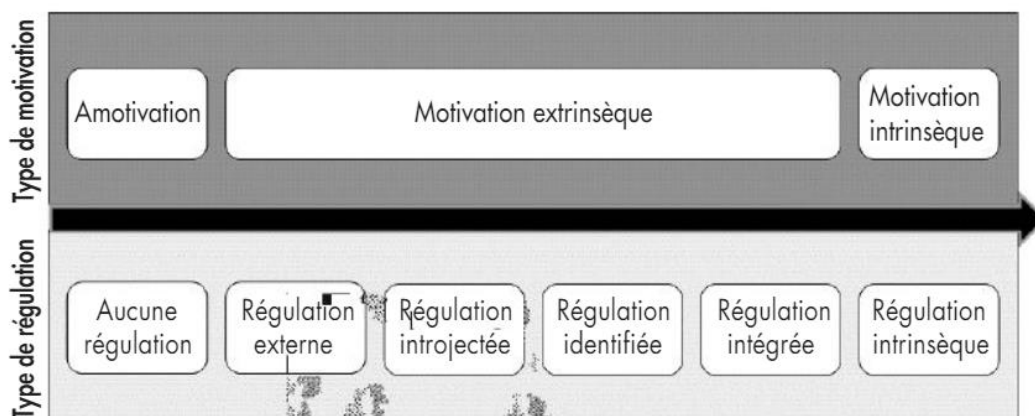


Figure 3. Continuum d'autodétermination d'après Deci et Ryan (1985)

La théorie de l'autodétermination définit la motivation comme étant intrinsèque ou extrinsèque. La motivation intrinsèque serait plus bénéfique pour les élèves et le contexte dans lequel l'individu se trouve pourrait altérer sa motivation. Il est maintenant intéressant de s'interroger sur les outils qui permettent au professeur des écoles d'exercer une influence sur la motivation des élèves.

1.3. Les outils pédagogiques affectant la motivation des élèves

Après avoir proposé une définition de la motivation et de ses différentes formes, les moyens par lesquels l'enseignant peut exercer une influence sur cette motivation à travers l'utilisation d'outils pédagogiques vont être étudiés.

Tout d'abord, un outil pédagogique peut être défini comme un moyen souvent associé à du matériel pour étayer l'apprentissage d'un élève (Bonnaud, 2018). Cet outil peut être une vidéo, une photographie, un jeu ou une dégustation par exemple.

Comme expliqué précédemment, d'après Viau (1999) les activités pédagogiques proposées par l'enseignant représentent un facteur externe qui influe de manière importante sur le dynamisme motivationnel de l'élève. Ce chercheur affirme que les perceptions, telles que décrites dans son modèle de 2004 sur les facteurs internes du dynamisme motivationnel de l'élève, fluctuent selon les activités proposées. Il énonce donc dix conditions en lien avec ces perceptions pour qu'une activité fasse naître de la motivation chez les élèves :

- Être signifiante aux yeux de l'élève : elle doit correspondre à ses préoccupations, ses centres d'intérêt et il faut qu'il considère qu'elle a du sens pour qu'il ait une meilleure perception de la valeur de celle-ci.
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités : cette condition regroupe trois sous-conditions. Premièrement l'activité proposée doit être constituée de tâches diverses, deuxièmement elle doit être assez différente d'autres activités (par exemple ne pas utiliser le jeu *Simon says* à chaque séance de langue vivante) et troisièmement, elle doit s'intégrer de manière logique dans une séquence ou une démarche pédagogique. Ces sous-conditions vont influencer sur les perceptions qu'a l'élève de la valeur de l'activité ainsi que de sa contrôlabilité.

- Représenter un défi pour l'élève : il ne faut pas que l'activité soit trop simple ou trop difficile pour lui. L'activité étant adaptée à son niveau, il attribuera ses réussites à ses efforts ainsi qu'à ses aptitudes et cela aura de l'influence sur sa perception de sa compétence.
- Avoir un caractère authentique à ses yeux : l'activité doit aboutir à quelque chose de concret et que l'on peut retrouver dans la vie courante. En effet, il ne faut pas que l'élève ait l'impression d'effectuer cette activité pour faire plaisir à son professeur ou juste pour réussir une évaluation ultérieure : cela altérerait la perception de la valeur de l'activité.
- Exiger de sa part un engagement cognitif : elle doit lui permettre d'user de ses acquis et de faire des liens entre eux, de comprendre et de s'approprier l'information. En cela, cette condition impacte la perception de compétence de l'élève.
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : l'enseignant lui offre la possibilité de faire des choix sur la façon dont il va travailler (en groupe, seul), sur la manière de présenter son travail, sur son temps de travail, etc. ou même sur quoi il va travailler (thèmes/œuvres/exercices parmi une sélection de l'enseignant). Cette possibilité lui alloue une meilleure perception de sa contrôlabilité de l'activité.
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : cette condition agit sur les perceptions de compétence et de contrôlabilité dès lors qu'il y a un travail collaboratif pour accomplir une tâche commune.
- Avoir un caractère interdisciplinaire : dans la même intention que la condition d'avoir un caractère authentique, l'activité se doit d'être interdisciplinaire pour que l'élève ait conscience de son utilité dans différents domaines. De la même manière que la condition citée, celle-ci accentuera la perception de la valeur de l'activité.
- Comporter des consignes claires : en donnant des consignes claires à l'élève sur ce qu'il attend, l'enseignant lui permet de connaître concrètement la direction dans laquelle il doit aller et ainsi garder une bonne perception de sa compétence.
- Se dérouler sur une période de temps suffisante : le temps pour réaliser l'activité ne doit pas presser l'élève sans quoi il s'impliquera moins sur une autre activité en pensant qu'il n'aura pas les capacités pour la finir à temps. De ce fait, cela affectera sa perception de sa compétence.

Toujours d'après Viau (1999), satisfaire ces dix conditions dans une seule activité peut s'avérer difficile pour l'enseignant. Il semble plus réaliste qu'il les remplisse dans le cadre d'un projet ou d'une séquence complète. Pour faciliter l'intégration de ces conditions dans une

activité, l'enseignant peut notamment s'appuyer sur l'outil pédagogique qu'est le jeu. En effet le jeu répond bien à plusieurs de ces conditions. Il est signifiant dans la mesure où il est une activité centrale de la vie de l'enfant. Il est diversifié puisqu'il change des exercices classiques. Il permet les interactions et la collaboration avec les autres et présente des règles claires. Les autres critères vont aussi pouvoir impacter la motivation par le biais du jeu mais cette influence va varier en fonction de la manière dont le jeu est pensé par l'enseignant.

Différents outils permettent de modifier la motivation des élèves par le biais de leur perception de l'activité. Cette perception dépend de dix critères lors de la réalisation de cette dernière. La question des activités se pose alors de façon générale et plus précisément celle des activités permettant d'agir sur la motivation des élèves en langue vivante.

2. Les activités ludiques pour favoriser la motivation en langues vivantes étrangères

2.1. Qu'est-ce qu'un jeu en contexte scolaire ?

En commençant par étudier la définition de « jeu » dans Le Robert en ligne, on s'aperçoit qu'il y a seize définitions de ce mot : il paraît donc évident que dans la langue française ce mot est polysémique. D'après Décuré (1994), quatre de ces définitions peuvent s'appliquer au jeu en classes de langue vivante :

- Une activité : le type de jeu (par exemple le jeu du Bingo, le jeu de la marchande, etc.)
- Un support : sous forme matérielle (par exemple un plateau de jeu, des *flashcards*, etc.)
- Un style : une stratégie personnelle (par exemple une stratégie collaborative ou individuelle)
- Une souplesse : l'adaptabilité des règles en fonction du niveau des élèves, des élèves en fonction des règles et des élèves entre eux.

De manière plus conceptuelle, Caillois (1976) propose six caractéristiques permettant de définir de jeu. Pour lui, le jeu est une activité qui doit être :

- Libre puisqu'on ne doit pas y être contraint
- Séparée par le lieu et le temps de jeu qui doivent être définis en amont

- Incertaine du fait que l'issue soit imprévisible
- Improductive puisqu'elle ne doit pas avoir d'influence sur la vie réelle
- Réglée par des règles qui régissent le fonctionnement de l'activité
- Fictive par le fait qu'il y ait une différence notable par rapport à la réalité

Brougère (2006) le rejoint sur cette liste hormis sur le critère de séparabilité ; il ajoute même que ceux de liberté et de différence avec la réalité sont primordiaux.

À ces six caractéristiques du jeu, De Grandmont (1999) en ajoute une septième. Elle observe que les élèves font appel à tout leur être lorsqu'ils jouent étant donné qu'ils vont s'impliquer pour l'activité en elle-même. Toutes ces caractéristiques sont vraies dans un contexte scolaire mais elles peuvent l'être aussi hors de celui-ci, à l'exception par exemple des jeux de hasard. Ceux-ci font d'ailleurs partie d'une des catégories définies par Lhôte (1994). Ce chercheur offre effectivement une classification historique des jeux : les jeux physiques (utilisant le corps), les jeux intellectuels (utilisant la logique ou les mots), les jeux de hasard (utilisant des cartes et des dés comme support matériel), les jeux de stratégie (par exemple les jeux de simulation ou de rôles) et les jeux « hors-jeu » (les jeux divinatoires ou de tricherie). Toutefois, cette classification est à l'évidence très générale et il en existe d'autres plus spécifiques aux classes de langues.

La classification proposée par Décuré (1994) peut être complétée par celle de Silva (2008), qui s'ancre davantage dans l'acquisition de compétences sociales, culturelles ou linguistiques (qu'elles soient lexicales, grammaticales ou phonologiques). Elle avance cinq catégories de jeux : les jeux de langue (jeux de lettres ou de mots), d'expression (production, réception et interaction, que ce soit à l'oral comme à l'écrit), d'images (les jeux avec des *flashcards*, des jeux de mémoire, des lotos, des imagiers, etc.), de défi (challenge de connaissances ou de créativité) et de stratégie (jeux de simulation par exemple).

Par ailleurs, De Grandmont (1999) définit trois types de jeu :

- 1) Le jeu ludique : il n'apporte pas d'apprentissage spécifique, il permet seulement de découvrir et d'expérimenter.
- 2) Le jeu éducatif : il permet de travailler sur de nouvelles connaissances dans le but de les développer et cela de manière attractive.
- 3) Le jeu pédagogique : prenant appui sur des notions acquises, il permet un travail de maintien et la vérification de leur acquisition.

Ces trois types de jeux seraient en fait une progression selon De Grandmont (1999) et ils peuvent tous les trois être utilisés dans un contexte scolaire. Ils s'opposent au jeu libre, décrit par Musset et Thibert (2009) comme étant sans contrainte et sans objectif.

Ainsi, le jeu est polysémique : il répond à six caractéristiques, peut se classifier et se catégoriser et renvoie à trois types. Tous ces éléments permettent de penser que le jeu pourra être mis au service de différents objectifs.

2.2. Pourquoi utiliser les jeux en classe et pour quels objectifs ?

Comme mentionné dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), le jeu permet de faire appel aux savoirs (les connaissances), aux savoir-faire (les compétences) et aux savoir-être (les attitudes) tout en étant dans un contexte moins strict et magistral qui serait donc plus ludique et attrayant.

En accord avec cela, Silva (2008) donne trois avantages à l'utilisation du jeu. Pour elle, celui-ci agit sur l'apprenant de manière globale dans trois domaines :

- Moteur, en lui permettant de travailler sa motricité fine et globale.
- Affectif, en favorisant sa socialisation et son ouverture au monde et aux autres cultures par son inscription dans un contexte sécurisant où se tromper n'effraie pas.
- Cognitif, par le développement des mécanismes de classification, d'ordination et de structuration du temps ainsi que par l'exercice de l'expression, de la compréhension et de la répétition.

Pour approfondir davantage, Décuré (1994) développe les intérêts de l'apprentissage par le jeu d'une langue vivante étrangère du point de vue des élèves. D'abord, cette situation ludique donne lieu à un déblocage des inhibitions. Pratiquée généralement en groupe avec des pairs, elle aiderait à surmonter l'obstacle de la peur d'expérimenter une grammaire étrangère pour peu que le niveau en langue vivante de la classe soit globalement homogène. Il est également important de souligner qu'avec une moindre présence de l'enseignant, la prise de parole et les interactions sont facilitées par le fait de se sentir dans un cadre sécurisant où l'erreur est possible sans sanction. Les élèves osent ainsi davantage demander de l'aide à leur enseignant qui a alors changé de posture : il est une aide et non plus un instituteur ou un évaluateur. Ce cadre sécurisant est aussi matérialisé par l'espace dédié au jeu (un coin jeu, un tapis de jeu, un aménagement différent de la salle de classe, etc.), le fait d'avoir un objet manipulable qui

permet de rassurer et de donner une dimension réelle à la tâche (des marottes, des cartes, de vrais objets, etc.) ainsi que le fait que le jeu soit une activité familière à laquelle les élèves s'adonnent beaucoup à leur âge.

Par ailleurs, le jeu offre des avantages en ce qui concerne la communication, au vu de la place de celle-ci dans les langues. Encore une fois ce sont d'abord les modalités d'une telle activité qui permettent d'accroître la communication entre élèves (verbale ou non-verbale) contrairement à des enseignements frontaux ou à du travail en autonomie où la communication se fait principalement avec l'enseignant. Pour jouer il faut échanger et l'envie de gagner va favoriser la coopération et la concurrence entre les élèves. Ils vont aussi apprendre à se connaître grâce à ces interactions et au déblocage de leurs inhibitions, comme dit précédemment.

Ensuite pour Décuré (1994) le jeu en classe est d'une grande efficacité dans les apprentissages. Tous les élèves sont acteurs de leur apprentissage pendant cette tâche et ils utilisent tout leur être (De Grandmont, 1999), ils apprennent donc en manipulant, à la manière de la théorie constructiviste qui prône l'apprentissage actif où les élèves construisent leurs propres connaissances à partir de leurs expériences (Piaget, 1936). De plus, leur objectif étant de gagner le jeu, leur investissement ne sera que meilleur et par extension leur travail aussi. Le cadre sécurisant évoqué précédemment participe au fait que ce travail soit d'une qualité supérieure.

À tous ces avantages s'ajoutent ceux liés à la contextualisation. En effet, acteur de son apprentissage, l'élève donne du sens à celui-ci puisqu'il pratique la langue dans un contexte tel qu'il pourrait être en dehors du contexte scolaire : il réalise une activité qu'il pourrait faire chez lui mais dans une autre langue. Comme il le ferait chez lui, il participe à la conversation et interagit avec les autres. C'est également ce contexte familier et plus parlant pour l'élève ajouté à son implication qui va lui permettre de mémoriser davantage les contenus d'apprentissage de l'activité. Cette contextualisation est importante puisqu'il est difficile de trouver du sens et de l'intérêt à une chose que l'on ne verrait qu'en classe et dans un contexte qui est complètement étranger. Le jeu permet ici de faire le lien entre la classe et le monde extérieur. En outre, l'une des meilleures méthodes pour apprendre une langue est d'être plongé dans celle-ci en la pratiquant dans le pays et ici, le contexte lié au jeu offre des conditions qui se rapprochent davantage de cette immersion plutôt qu'un exercice sur feuille ou une compréhension orale.

Enfin, Décuré (1994) souligne aussi les bienfaits de l'utilisation du jeu en classe sur la motivation des élèves. Ses arguments ainsi que ceux de Viau (1999) vont être utilisés pour analyser comment les jeux peuvent agir sur la motivation des élèves en classe de langue.

2.3. Comment les jeux peuvent-ils agir sur la motivation des élèves dans les leçons de langues vivantes étrangères ?

Les dix conditions de Viau (1999) pour qu'une activité influence la motivation chez les élèves ont été énoncées précédemment. En reprenant celles-ci, le jeu est bien un outil pédagogique pouvant répondre à chacune d'elles : cela peut dépendre du jeu proposé et de la manière dont l'enseignant l'a pensé. Par conséquent, cette correspondance éclaire la façon dont il agit sur la motivation. En effet, en se reportant au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), l'intérêt que les élèves portent au jeu donne une réelle valeur à celui-ci à leurs yeux puisqu'il est en accord avec leurs occupations ordinaires. Cela les incite à s'impliquer davantage du fait de leur motivation intrinsèque, appelée « motivation personnelle » par le CECRL. Stimulé par l'engouement provoqué par cet outil pédagogique, l'élève projettera celui-ci sur les langues étrangères (Meguenni Lahreche, 2015). Pour la même raison le jeu a un caractère authentique pour eux, il caractérise les activités principales des élèves. Il est donc accompli par plaisir personnel et non pour des raisons externes, sans compter que les élèves n'ont pas l'impression de travailler. À supposer que l'enseignant crée des jeux attractifs par leur esthétique (déguisements, cartes avec de belles images, un beau décor...), cette motivation serait encore plus conséquente (Décuré, 1994). Aussi, pleinement acteur, l'élève vit concrètement son apprentissage dans un contexte d'interaction cohérent en classe de langues et cela l'aide à mémoriser les connaissances et à acquérir les compétences davantage qu'avec un exercice classique (Silva, 2013).

En lien avec cette idée que les jeux permettent à l'élève de comprendre le sens de l'activité puisqu'il s'identifie à celle-ci, Viau (1999) avançait aussi l'idée qu'elle doit être interdisciplinaire. Sur ce point, d'une part le jeu ne l'est pas nécessairement mais sa malléabilité donne la possibilité à l'enseignant de pouvoir le concevoir dans ce sens : par exemple en faisant créer les cartes par les élèves ou en imaginant une séance mêlant éducation physique et sportive et langue vivante. D'autre part, par définition l'apprentissage d'une langue étrangère demande de l'interdisciplinarité : une langue appartient à une culture qui a un patrimoine artistique, musical, sportif, qui utilise les sciences et qui est le fruit d'une société qui fonctionne différemment de la nôtre. Par ailleurs l'enseignant se doit également d'intégrer le jeu dans une certaine logique d'apprentissage, c'est-à-dire de manière cohérente dans une séquence et pas seulement utiliser cet outil pour divertir l'élève. Silva (2013) met d'ailleurs en garde les enseignants qui abuseraient du terme de « jeu » pour une activité qui n'aurait qu'un vernis

ludique et pourrait nuire à la motivation engendrée naturellement. Pour étayer cela, l'enseignant peut puiser dans la grande diversité des jeux utilisables en classe de langues dont les catégories ont été mises en lumière par Silva (2008). Leur nombre offre la possibilité à l'enseignant de varier et par conséquent de préserver l'authenticité de la valeur de l'activité pour les élèves, sans quoi ils ne seraient plus motivés.

Quant à la condition de défi pour l'élève, le jeu a les caractéristiques pour la satisfaire puisqu'il peut être adapté selon différents niveaux et qu'il revient à l'enseignant de l'adapter pour qu'il réponde aux besoins. Il fournit également un but qui sera source de réflexion et cela permet un travail qui prend en compte tous les aspects de la linguistique (Meguenni Lahreche, 2015). De plus, son caractère incertain (issue imprévisible) donné par Caillois (1976) et ses trois types donnés par De Grandmont (1999) et énoncés précédemment, viennent appuyer cette idée. La particularité que cette dernière mentionnait aussi concernant ce que mobilisent les élèves lorsqu'ils jouent montre que le jeu demande un engagement cognitif intense. En effet, le fait qu'ils utilisent tout leur être pour effectuer cette activité implique d'avoir bien assimilé les connaissances au point d'être capables de les lier entre elles et leur donne le sentiment d'être efficaces.

Ensuite, le jeu laisse la possibilité à l'élève de faire des choix. Selon la situation, il va pouvoir choisir ses coéquipiers, sa stratégie, le jeu lui-même, le temps qu'il lui consacre, le lieu où il va y jouer, etc. Ce critère renvoie à une des principales caractéristiques de cette activité selon Brougère (2006) : la liberté. Par ailleurs, même s'il est possible de proposer des jeux individuels, ils se font généralement plutôt en groupes. Cela permet l'interaction et la collaboration entre les élèves et cela leur donne le sentiment d'être plus compétents. Ces deux derniers points sont fondamentaux pour une discipline telle que les langues et leur place dans le jeu lui offre une cohérence qui améliore sa valeur. L'élève comprend donc mieux pourquoi il fait cette activité, cela va augmenter sa motivation dans l'apprentissage d'une langue vivante ainsi que son intérêt pour les langues, par extension. Cette idée est corroborée par le fait que « [l'activité ludique] permet aux apprenants d'utiliser de façons collaboratives et créatives l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Meguenni Lahreche, 2015, p. 94).

Enfin, l'aspect séparé et réglé du jeu proposé par Caillois (1976) indique qu'il doit être régi par des consignes claires mais peut avoir une durée qui varie. Il revient donc à l'enseignant de prévoir une période de temps suffisante pour que les élèves puissent vraiment interagir et expérimenter la langue. Les consignes claires sont appelées des « règles » dans le cadre d'un

jeu et elles permettent d'apprendre à les respecter de manière générale (Musset et Thibert, 2009) ainsi que de savoir quoi faire durant l'activité.

La mise en œuvre des dix conditions de Viau (1999) dans le cadre de l'utilisation de jeux permet d'agir sur la motivation des élèves dans des leçons de langues vivantes. Les élèves développent également une motivation intrinsèque liée à la valeur qu'ils accordent au jeu. Les différentes catégories de jeu permettent de garantir le maintien de la valeur accordée au jeu par les élèves. Enfin, l'engagement cognitif qu'engagent les élèves dans le jeu est mis au service de l'apprentissage des langues vivantes.

3. Problématique et hypothèses de travail : appui sur la théorie de Viau (2004)

Souvent considérée comme paradoxale, l'utilisation du jeu dans un contexte scolaire n'est pas encore totalement affranchie des idées préconçues. Certaines personnes, dont communément les parents, pensent de la même manière que le philosophe Alain (2015) lorsqu'il décrivait la pédagogie du jeu comme une tendance de l'école à vouloir se contenter de ce qu'est l'enfant alors que celui-ci ne veut pas jouer mais grandir et sortir de l'enfance. Pourtant les recherches démontrant l'utilité du jeu, en classe de manière générale mais aussi particulièrement dans l'enseignement des langues vivantes, ne sont pas récentes et il faut du temps pour que mentalités et pédagogies évoluent. Il n'est néanmoins plus à prouver que le jeu a un impact sur le développement de l'enfant au niveau moteur, cognitif et social et cet impact est en grande partie dû au contexte que crée le jeu, à la communication qu'il permet ainsi qu'au déblocage des inhibitions habituellement présentes dans les activités ordinaires. Dans ces conditions, le jeu apparaît comme un atout qui peut être majeur dans l'enseignement des langues.

Les recherches révèlent que l'utilisation d'un outil pédagogique tel que le jeu augmente la motivation intrinsèque des élèves qui y voient une activité de valeur, familière et agréable. Aussi, comme ils le pratiquent régulièrement de manière libre et qu'ils sont pleinement actifs lorsqu'ils jouent, ils se sentent plus compétents et ils ont une impression de contrôle sur leur travail. Si ces trois facteurs ne sont pas assez stimulés alors l'enseignant peut faire en sorte qu'ils le soient en modifiant l'outil. Il peut notamment compter sur la grande diversité de jeux existant en pédagogie des langues vivantes.

Ainsi, il convient de se demander dans quelle mesure l'utilisation du jeu développe la motivation en ayant un effet positif sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. En appui sur les recherches dans le domaine, deux hypothèses peuvent être dégagées pour répondre à cette question :

Soit l'utilisation du jeu rend plus justes les perceptions de l'élève relatives à la valeur de l'activité, à sa compétence à la réaliser et au contrôle qu'il exerce sur celle-ci.

Cette hypothèse n'avance pas que le jeu améliore ces trois facteurs mais bien seulement la façon dont l'élève les perçoit. Elle présuppose donc qu'il en aurait de manière générale une perception faussée et plutôt dévalorisante. En étant perçues de manière plus juste, selon la théorie de Viau (1999), ces perceptions devraient renforcer la motivation de l'élève dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Soit l'utilisation du jeu n'améliore que la perception de l'élève quant à la valeur de l'activité. Là encore, il ne s'agit pas de l'amélioration de la valeur de l'activité mais de la manière dont celle-ci est perçue par l'élève.

Pour vérifier ces hypothèses, il est nécessaire de mettre en place un protocole expérimental dans une classe.

4. Méthodologie de recueil de données : deux dispositifs

4.1. Le contexte

L'expérimentation se déroule dans une école de l'académie de Toulouse et plus précisément dans une classe de double niveau CM1-CM2 (première et deuxième années de cours moyen). Ces deux niveaux font partie du cycle 3 qui est le cycle de consolidation des apprentissages. Cette classe se compose de 27 élèves dont 13 sont en CM1 et 14 sont en CM2. Afin de faciliter le travail d'analyse des données recueillies, chacun d'entre eux a été représenté par un numéro allant de 1 à 27 en fonction de l'ordre alphabétique.

Sans prendre en compte les origines et les expériences de chacun, en étant en cycle 3 ces élèves ont tous déjà étudié la langue anglaise puisqu'elle est la langue choisie par l'école pour être enseignée. Selon les programmes, cette langue a donc dû être travaillée depuis au moins le début de leur scolarisation en école élémentaire. Pour ce qui est de leur apprentissage en langue vivante étrangère durant cette année scolaire, il n'avait pas encore débuté.

Dans le but de pouvoir comparer des données obtenues par des élèves apprenant sans jeu et des élèves apprenant avec le jeu, deux groupes ont été formés :

Groupe témoin (13 élèves)		Groupe expérimental (14 élèves)	
CM1 (6 élèves)	CM2 (7 élèves)	CM1 (7 élèves)	CM2 (7 élèves)
E8, E10, E11, E12, E24, E25	E1, E3, E5, E16, E18, E20, E26	E4, E6, E9, E13, E19, E22, E27	E2, E7, E14, E15, E17, E21, E23

Les groupes ont été constitués par l’enseignant titulaire en fonction des niveaux scolaires moyens des élèves. Pour limiter les biais, ils ont été faits de manière homogène. Pendant l’expérimentation, ces groupes étaient séparés. Lorsqu’un groupe suivait l’expérimentation, l’autre suivait une séance d’une autre discipline en dehors de la salle de classe avec l’enseignant titulaire et les groupes étaient échangés ensuite. Les deux groupes ont donc avancé au même rythme.

En raison d’absences durant la séquence et particulièrement pour la dernière séance où l’évaluation sommative (l’évaluation de fin de séquence) a été proposée et où des données ont été recueillies, les élèves E1, E2, E11 et E22 ne feront pas partie de l’analyse.

4.2. Deux séquences mises en place

Comme dit précédemment, le but étant de pouvoir comparer les effets d’un apprentissage sans jeu par rapport à un apprentissage avec le jeu sur la motivation, deux séquences d’apprentissage ont été créées en conséquence.

4.2.1. Présentation générale

Elles ont été mises en place sur la même période. Un groupe suivait la séquence témoin tandis que l’autre groupe suivait la séquence expérimentale sans qu’ils aient été informés du fait qu’ils n’allaient pas faire exactement les mêmes tâches. Tous les jeudis après-midi, la classe alternait entre une séance de LVE et une séance dans une autre discipline. L’expérimentation s’est donc déroulée entre le 24 novembre et le 15 décembre 2022. Les fiches de séquence (Annexe 1 et

Annexe 2) et de séances (Annexe 3 et Annexe 4) pour les groupes test et témoin ont été créées de sorte qu'elles diffèrent le moins possible et qu'elles puissent être comparées, toutes choses égales par ailleurs : elles ont toutes deux la même tâche finale, le même objectif d'apprentissage et travaillent les mêmes compétences et les mêmes connaissances lexicales, grammaticales, phonologiques, culturelles ainsi que les mêmes formulations. Les deux séquences test et témoin se composent chacune de 4 séances partageant les mêmes objectifs d'apprentissage, chaque séance s'articulant de la même façon :

- une introduction : elle présente la tâche finale, elle rappelle ce qui a été fait à la séance dernière et annonce l'objectif de la séance. Elle se déroule en français.
- un rituel d'entrée : cette phrase annonce le fait qu'à partir de cet instant, seule la langue anglaise sera utilisée. Pour cela, le drapeau français est dans un coin du tableau lorsqu'on peut parler français (lors de l'introduction et de la synthèse) et le drapeau du Royaume-Uni le remplace lorsqu'on ne parle qu'anglais.
- un rebrassage des connaissances antérieures : les connaissances acquises lors des dernières séances sont revues brièvement. Cette phase n'intervient pas lors de la première séance.
- une présentation de la nouveauté : les nouvelles connaissances à acquérir sont introduites.
- l'appropriation phonologique : un ou plusieurs exercices ou jeux sont faits pour travailler les connaissances phonologiques
- un ou plusieurs entraînements : un ou plusieurs exercices ou jeux sont faits en travaillant les différentes activités langagières (production d'oral en continu, production d'oral en interaction, production d'écrit, compréhension orale, compréhension écrite)
- un rituel de sortie : cette phrase annonce le fait qu'il est maintenant possible de parler français. Les drapeaux sont de nouveau inversés. Ce rituel ainsi que celui d'entrée ont été choisis en lien avec les pratiques de l'enseignante de la classe.
- une synthèse : un bilan de la séance est dressé et l'objectif de la séance suivante est annoncé. Cette phase se déroule en français.

En revanche, les tâches ne sont pas toujours les mêmes et donc par extension les activités langagières sont elles aussi différentes. En faisant la somme des durées de chaque séance, les deux séquences n'ont que 5 minutes de différence (en faveur de la séquence expérimentale). La

seule différence majeure est donc bien l'utilisation des jeux dans la séquence expérimentale. En effet, 7 jeux sont utilisés dans celle-ci.

Tous ces éléments doivent être détaillés, en commençant par les points communs aux deux séquences. Tout d'abord, l'objectif d'apprentissage est de faire en sorte que les élèves soient capables de présenter leur famille, en accord avec le programme. En lien avec cet objectif, la tâche finale commune à toute la classe était la création d'un jeu *Happy families*. Chaque élève a pu imaginer sa famille rêvée à partir de certains personnages vus en classe ainsi que d'autres présélectionnés. Cette tâche finale évalue une partie des connaissances acquises grâce à la séquence. Cette dernière permet notamment d'acquérir des connaissances lexicales telles que *sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, half-brother, half-sister, stepmother, stepfather* ainsi que des formulations telles que *Have you got brothers or sisters ?* ou *Yes, I have got one brother and two sisters* ou *No, I haven't*. Ces connaissances sont travaillées au fur et à mesure des séances en fonction des objectifs de chacune d'elles. La première séance avait pour objectif d'être capable de citer les membres de la famille simple (grands-parents, parents, frère et sœur) et de savoir utiliser la structure de phrase affirmative pour parler de sa famille (*I have got one brother and two sisters*.). La deuxième séance devait amorcer le travail visant à être capable de questionner quelqu'un sur sa famille et de savoir y répondre en utilisant les structures de phrase avec la famille simple avant de le poursuivre lors de la troisième séance avec la famille complexe (beaux-parents, demi-frère, demi-sœur). Enfin, la quatrième séance a permis d'être capable de concevoir un support en mobilisant le lexique des membres de la famille. Par ailleurs, 4 compétences du programme ont été travaillées à travers les différentes tâches. Ces compétences sont « comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée », « reproduire un modèle oral », « copier des mots isolés et des textes courts » et « se présenter oralement et présenter les autres » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020, p.33-40).

4.2.2. La séquence témoin

En dépit de ces points communs, ces deux séquences divergent dans les tâches qu'elles proposent. Dans la séquence témoin, la première séance a commencé par la présentation de la tâche finale ainsi que de l'objectif. Elle s'est poursuivie en anglais avec la présentation du lexique qui a été travaillé uniquement en le répétant à l'aide de *flashcards* (Annexe 5) avant

que les connaissances phonologiques liées à celui-ci soient détaillées et travaillées elles aussi. Pour cela, après avoir prononcé un mot de vocabulaire en fonction de la *flashcard* montrée, les élèves fléchissaient leurs genoux lorsqu'ils prononçaient la syllabe accentuée. Ensuite, une compréhension orale sur la présentation de sa fratrie (Annexe 6) a été faite ainsi qu'un exercice de production d'écrit (Annexe 7) où il fallait reproduire la formulation utilisée dans la compréhension orale ainsi que dans un exemple à l'écrit. La compréhension orale a été faite en plusieurs écoutes : une première sans que les élèves aient la feuille d'exercice sous les yeux, deux écoutes avec des pauses leur ont ensuite permis de remplir cette feuille et une dernière écoute leur a permis de vérifier leurs réponses. La correction s'est déroulée de manière collective en s'appuyant sur l'enregistrement audio. La formulation travaillée était *I have got one brother and two sisters*. La séance s'est terminée en français en échangeant sur les ressentis de chacun ainsi qu'en annonçant l'objectif de la séance suivante. À chaque séance, le lexique est vu ou revu de la même manière.

Lors de la deuxième séance (Annexe 3), après avoir revu le lexique, la question *Have you got brothers or sisters* ainsi que les réponses possibles *Yes, I have got one brother and two sisters* et *No, I haven't* ont été introduites. Des échanges entre les élèves, dont la transcription figure en Annexe 8, ont permis de les travailler davantage et de manière plus concrète. Durant la totalité de l'exercice, les phrases à utiliser étaient notées au tableau et les élèves ont pu échanger avec 5 à 6 camarades chacun. Ils disposaient également d'une fiche élève (Annexe 9) où ils devaient écrire les réponses de leurs camarades. La correction de cette dernière a clos l'activité avant d'institutionnaliser les nouvelles connaissances à l'écrit. De la même façon qu'à la première séance, le bilan est dressé.

La troisième séance (Annexe 3) a permis d'approcher le lexique de la famille complexe. Pour faciliter son acquisition, une attention particulière a été portée à la formation des nouveaux mots de vocabulaire. Le préfixe *step* et le mot *half* ont notamment été mis en avant par rapport au lexique déjà connu (*mother, father, brother* et *sister*). Pour s'approprier ce nouveau vocabulaire de manière phonologique, les élèves ont été invités à frapper dans leurs mains pour chaque syllabe à une intensité représentant l'accentuation du mot.

Afin d'être capables de créer leur propre arbre généalogique en anglais, celui de la famille royale britannique a ensuite été étudié. Cet apport culturel est un outil pour la compréhension du fonctionnement d'un arbre généalogique, d'autant plus que sa constitution permet d'expliquer le lien avec la belle-mère ainsi qu'avec le demi-frère et la demi-sœur. Pour créer

leur propre arbre généalogique, des étiquettes comportant des silhouettes d'homme et de femme étaient à disposition des élèves et la consigne était d'écrire au-dessus de cette étiquette la place de la personne représentée dans la famille avec le vocabulaire appris. Pour clore la séance, la fiche élève (Annexe 10) a été complétée collectivement pour institutionnaliser l'ensemble du vocabulaire appris, c'est-à-dire pour transformer la connaissance nouvellement construite en un savoir reconnu par l'institution et accepté par l'élève.

Enfin, après avoir revu le lexique appris de la même manière qu'aux autres séances, la dernière séance (Annexe 3) a donné lieu à la création de cartes pour le jeu *Happy families* de la classe, la tâche finale. Chaque élève dispose d'une feuille avec 12 cartes vierges (Annexe 11). Sur ces cartes, après avoir écrit son prénom, la consigne était d'écrire le vocabulaire appris sur les membres de la famille. Afin d'être sûr qu'aucun mot de vocabulaire ne soit oublié, les *flashcards* représentant celui-ci étaient affichées au tableau. Comme indiqué précédemment, dans le but d'imaginer sa famille rêvée, des images de personnages étaient à disposition des élèves et l'ensemble de ces personnages ainsi que leur nom étaient projetés au tableau. Enfin, un échange sur les ressentis de chacun permet d'achever cette séance ainsi que la séquence.

4.2.3. La séquence expérimentale

La séquence expérimentale (Annexe 2) diffère par l'utilisation de jeux comme outil pédagogique. Le lexique est notamment toujours vu ou revu à l'aide d'un jeu.

Tout d'abord, tout comme pour la séquence témoin, cette séquence débute par la première séance qui fait son introduction en présentant la tâche finale. L'appropriation du lexique se fait à l'aide du jeu *Show me* où les élèves ont chacun 6 mini *flashcards* représentant chacune un mot de vocabulaire appris. Lorsque l'enseignant prononce un mot de lexique appris, chacun doit montrer la bonne flashcard et ce mot est prononcé après la validation de l'enseignant. La syllabe accentuée est ensuite travaillée de la même manière que dans la séquence témoin ; c'est-à-dire en fléchissant les genoux lorsqu'on l'entend. La compréhension orale proposée dans la séquence témoin l'est également ensuite ici et est effectuée puis corrigée de la même façon. En revanche, même s'il s'agit également d'un exercice de production d'écrit, celui effectué dans cette séquence est un jeu : une variante du jeu du *Pictionary* est réalisée collectivement. L'enseignant propose un premier exemple analysé de la même manière que dans la première séquence mais ce sont des élèves qui vont venir imaginer une fratrie à l'aide

de cartes fille/garçon (Annexe 12) et chacun va noter la phrase décrivant celle-ci sur leur ardoise (Annexe 13). La séance se termine par un partage des ressentis de chacun vis-à-vis de celle-ci.

La deuxième séance (Annexe 4) commence par rappeler le lexique appris à l'aide du jeu *What's missing*. Dans ce dernier, l'enseignant choisit une des *flashcards* qu'il retire du lot avant de les afficher. Les élèves doivent dire le mot de vocabulaire en anglais correspondant à cette *flashcard*. La seconde phase de la séance consiste à introduire la question *Have you got brothers or sisters* ainsi que les réponses possibles *Yes, I have got one brother and two sisters* et *No, I haven't*. De la même manière que dans la séquence témoin, des échanges entre les élèves ont permis de les travailler davantage et de manière plus concrète tout en ayant les phrases à utiliser notées au tableau. Ils ont pu échanger avec 4 camarades chacun. La troisième phase de la séance a permis d'introduire le jeu *Happy families* (Annexe 16) grâce à un exemple fait collectivement avant de laisser les élèves y jouer en groupes de 3 ou 4. Cet exemple a permis de définir et d'écrire au tableau les phrases à utiliser *In the pink family, have you got the mother ?* et *Yes, I have* ou *No, I haven't* qui sont restées notées pendant l'exercice. Pour avoir une première approche du jeu et pour rester cohérent par rapport à la séquence témoin, seules les cartes *brother* et *sister* ont été utilisées. Le but du jeu était donc d'avoir le maximum de fratries, une famille étant exclusivement formée d'un frère et d'une sœur. La séance se conclut par l'institutionnalisation des nouvelles connaissances, c'est-à-dire les questions et les réponses apprises.

Pour ce qui est de la troisième séance (Annexe 4), ces connaissances sont retravaillées grâce au jeu *Happy families* avant de découvrir un nouveau lexique, celui de la famille complexe. Cela est fait à l'aide du jeu *Point to*. Les *flashcards* sont placées dans divers endroits de la classe et la consigne est de pointer le mot de lexique demandé. Tout comme dans la séquence témoin et de la même façon, la spécificité phonologique de ce vocabulaire est étudiée. Pendant la quatrième phase de la séance, une variante du jeu *Guess who* permet de s'entraîner sur ces nouvelles connaissances. Il se joue en binôme, un élève a sous les yeux une feuille avec 4 arbres généalogiques où les membres sont représentés par des photos et où leur nom est marqué tandis que l'autre a sous les yeux un arbre généalogique où les membres sont seulement représentés par des silhouettes. Le premier élève doit donc poser des questions pour trouver la personne à qui appartient la famille de l'autre élève. Une synthèse où un arbre généalogique vierge est complété avec la totalité du vocabulaire travaillé dans la séquence clôt la séance.

Enfin, avant de réaliser la tâche finale en dernière séance (Annexe 4) de la même manière que dans la séquence témoin, un rappel du lexique a été fait à l'aide du jeu du *Memory game* qui utilise les mêmes images que pour les *flashcards*. Par groupe de 3 ou 4, les élèves devaient retrouver deux cartes similaires et dire le mot qui correspondait à chacune des cartes, même si elles étaient différentes.

Les séances du groupe témoin et expérimental ont pour différence majeure l'utilisation ou non du jeu. En accord avec la problématique, cette variable permet de cibler les effets du jeu sur la motivation. La mise en place de ces deux séquences a offert la possibilité de recueillir des données dans les deux groupes afin de pouvoir vérifier les hypothèses énoncées précédemment. Ces données seront recueillies par les outils présentés ci-dessous.

4.3. Outils de recueil de données

La première hypothèse suppose que l'utilisation du jeu rend plus justes les perceptions qu'a l'élève de la valeur de l'activité, sa compétence à la réaliser et le contrôle qu'il exerce sur celle-ci. La seconde hypothèse suppose que l'utilisation du jeu améliore seulement la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité mais n'a aucun impact sur ses perceptions quant à sa compétence à la réaliser et son contrôle sur celle-ci. Pour vérifier ces hypothèses, il est nécessaire de faire une comparaison entre les perceptions des élèves et la réalité. Ces deux hypothèses se décomposent selon les trois perceptions de Viau (2004) : les perceptions de valeur, de compétence et de contrôle. Plusieurs outils de recueil de données ont donc été nécessaires pour mesurer à la fois les perceptions qu'ont les élèves de ces trois critères et ce qu'il en est réellement.

4.3.1. Questionnaire

En premier lieu, le questionnaire (Annexe 17) a été proposé avant et à la fin de la mise en place de la séquence. La première question permet de mesurer la perception qu'a l'élève de la valeur de l'apprentissage de l'anglais en le questionnant sur les activités qu'il aime faire pendant un cours d'anglais parmi une liste proposée et avec la possibilité de rajouter des activités. La deuxième question mesure sa perception quant à sa compétence en anglais, c'est-

à-dire le niveau que l'élève estime avoir. Cette estimation est faite sur une échelle qui va de 1 à 10 et sur le questionnaire, cette échelle est représentée par des émoticônes d'expressions différentes et de couleurs différentes (même si elle a été imprimée en noir et blanc pour les élèves). La troisième question se décline en 3 questions qui concernent la perception de contrôle. La première sous-question est une question fermée qui renseigne sur le fait que l'élève pense pouvoir faire quelque chose pour améliorer son apprentissage de l'anglais en classe ou pas. La deuxième et la troisième sous-questions sont des questions ouvertes où les élèves sont invités à indiquer ce qu'ils peuvent faire ou ce que l'école ou leur enseignante peuvent faire pour améliorer leur apprentissage de l'anglais. Cet outil permet d'avoir un indicateur sur les perceptions des élèves avant et après l'expérimentation. Pour l'analyse, c'est ce qui va permettre de pouvoir faire une comparaison entre les perceptions qu'ont les élèves et la réalité. Les résultats du questionnaire soumis avant l'expérimentation sont présents en Annexe 18 et ceux du questionnaire soumis après l'expérimentation, en Annexe 19.

4.3.2. Transcriptions orales

En second lieu, des enregistrements audios ont été réalisés durant la deuxième séance. Pour les deux séquences, ce sont les échanges en binômes tournant autour du questionnement sur la fratrie ainsi que sur la réponse qui ont été enregistrés lors de la deuxième séance. En plus de cela, pour la séquence expérimentale, la phase d'exercice utilisant le jeu *Happy families* seulement avec les fratries a également été enregistrée. Ces enregistrements ont été réalisés à l'aide de dictaphones puis retranscrits (Annexe 8, Annexe 14 et Annexe 15) selon une norme (Annexe 20). Cet outil permet d'avoir un indicateur du niveau de compétence réel de chaque élève et un indicateur de la valeur que les élèves ont réellement de l'apprentissage de l'anglais.

4.3.3. Productions des élèves

En troisième lieu, les productions écrites d'élève obtenue lors de l'évaluation sommative est recueillie. Afin d'attribuer une valeur réelle à la compétence de chaque élève en anglais, cette production a donné lieu à une note attribuée à l'élève (Annexe 21). Cela permettra de faire une comparaison entre cette valeur et celle de leur perception, c'est-à-dire celle qu'ils ont

renseignée dans le questionnaire soumis avant l'expérimentation et après l'expérimentation. Cet outil permettra également d'avoir un indicateur du niveau de compétence réel de chaque élève.

Les outils de recueil des données qui ont été utilisés sont un questionnaire, des transcriptions d'échanges des élèves durant la deuxième séance et les productions d'élèves collectées lors de l'évaluation sommative. L'ensemble de ces outils a permis de mesurer la valeur, la compétence et le contrôle réels de chaque élève afin d'être en mesure d'analyser la différence entre les perceptions qu'ont les élèves et la réalité.

5. Présentation et analyse des données recueillies : comparaison des perceptions

Comme dit précédemment, les hypothèses se déclinent selon les trois perceptions de Viau (2004). Pour cela, les données recueillies doivent être analysées grâce à des critères permettant de vérifier leur rapport à la réalité.

5.1. Perception de valeur

Tout d'abord, la perception de la valeur de l'apprentissage de l'anglais qu'a l'élève sera vérifiée par un indicateur de la réalité. Celui-ci est la proportion d'utilisation de français, d'anglais et de *franglais* (phrase qui contient à la fois des mots en français et des mots en anglais) par rapport à toutes les phrases dites durant la phase d'échange entre les élèves de la séance 2 transcrite en Annexe 8, Annexe 14 et Annexe 15. Le graphique ci-dessous illustre les

proportions moyennes de ces utilisations par groupe et pour la classe entière, avec en dessous un tableau qui fournit les chiffres précis en pourcentage.

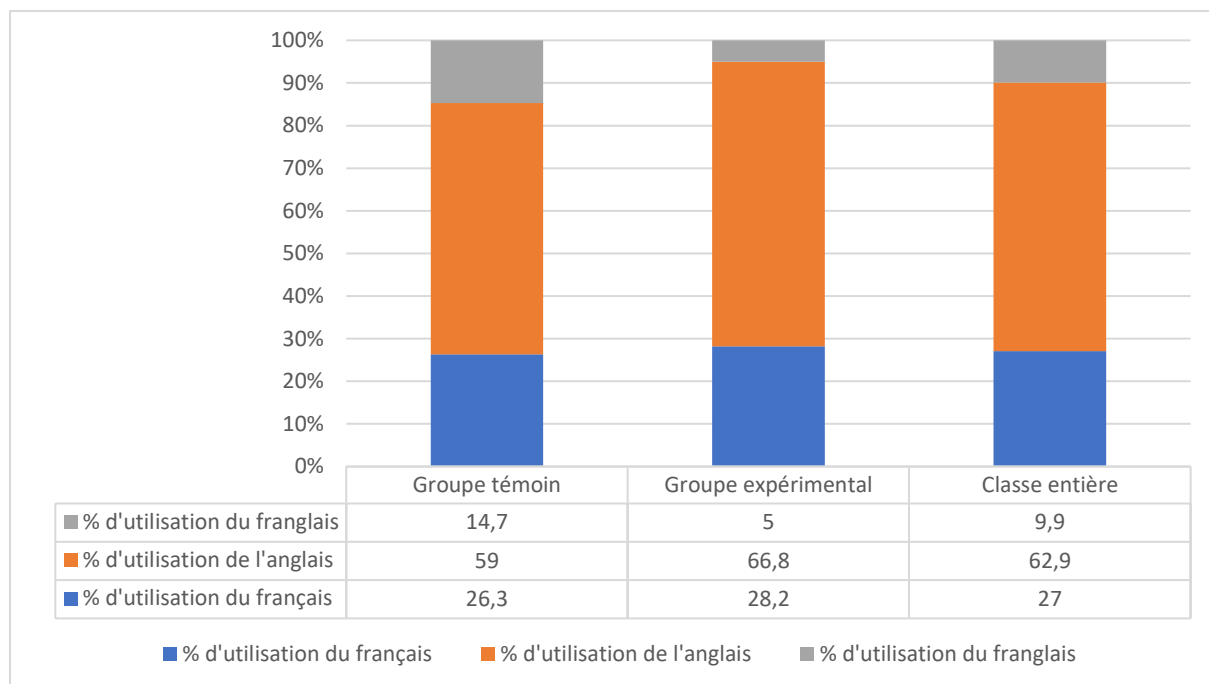


Figure 4. Proportions de langues utilisées pendant les échanges par groupe et pour la classe entière

Ce graphique rend compte du fait que les élèves ont utilisé le français à peu près autant dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. La principale différence entre les deux groupes se perçoit dans l'utilisation de l'anglais et par conséquent dans l'utilisation du franglais. En effet, les élèves du groupe expérimental ont utilisé en moyenne 7,8% plus l'anglais que les élèves du groupe témoin. En ce qui concerne l'utilisation du franglais, les élèves du groupe témoin ont utilisé en moyenne 9,7% plus le franglais que ceux du groupe témoin. Malgré le fait que la différence d'utilisation du français entre ces deux groupes soit faible, c'est le groupe expérimental qui a utilisé un peu plus le français. Tout cela met en évidence qu'en utilisant davantage l'anglais, les élèves du groupe expérimental accordent une plus grande valeur à l'apprentissage de l'anglais que ceux du groupe témoin. En revanche, lorsqu'ils rencontrent des difficultés à utiliser l'anglais, les élèves du groupe expérimental vont davantage utiliser le français que le franglais.

Les proportions d'utilisation des différentes langues ont permis d'analyser la perception de valeur évaluée pour chaque élève à l'aide de la première question du questionnaire, avant et après l'expérimentation (Annexe 17). Dans cette question, parmi onze activités listées, l'élève pouvait choisir celles qu'il aime faire. Pour l'analyse, il est nécessaire d'avoir deux proportions

pour les comparer. La proportion de la perception a été obtenue en faisant le rapport entre le nombre d'activités que l'élève a coché et le nombre total de possibilités. Ce rapport a ensuite été ramené à 100 afin d'être en mesure de comparer les analyses de chacune des trois perceptions une fois que celles-ci seront traitées. Pour ce qui est de la valeur réelle qu'a l'élève de l'apprentissage de l'anglais, il s'agit de la proportion d'anglais utilisé pendant les échanges. En effet, selon le modèle de Viau (2004), l'engagement cognitif et la persévérance sont des indicateurs de la motivation et par extension des perceptions. Or, le recours au français durant les échanges qui doivent être faits en anglais met en évidence le manque d'effort mental fourni, la langue française étant la langue de scolarisation de tous les élèves, et le peu de persévérance puisqu'ils ne travaillent pas l'anglais lorsqu'ils parlent français. Le tableau ci-dessous expose pour chaque élève les différences entre les questionnaires et la réalité, c'est-à-dire entre la proportion de la perception et la proportion d'anglais. Lorsqu'un résultat est négatif, c'est que l'élève s'est sous-estimé. Inversement, lorsqu'un résultat est positif, c'est que l'élève s'est surestimé. La troisième ligne du tableau traduit le rapprochement des perceptions avec la réalité. Elle a été obtenue en comparant les résultats avant et après l'expérimentation. La première hypothèse suppose que l'utilisation du jeu rend plus justes les perceptions qu'a l'élève de la valeur de l'activité, sa compétence à la réaliser et le contrôle qu'il exerce sur celle-ci. D'après celle-ci, pour le groupe expérimental la différence après l'expérimentation devrait être nulle dans l'idéal. Dans cette troisième ligne, un « O » notifie donc qu'après l'expérimentation la différence entre la perception de valeur et la réalité s'est rapprochée de zéro, un « N » qu'elle s'en est éloignée et un « E » qu'elle n'a pas changé.

Elève	Groupe témoin										Groupe expérimental														
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27		
Différence entre la perception de valeur avant l'expérimentation et la réalité	5,7	-31,5	-9,8	0	19,4	45,2	12,9	45,8	-66,7	-29,5	18,3	-27,4	-40,5	-26,8	-23,8	-52,1	58,8	7,8	-41,7	40	-66,7	0	-62,5		
Différence entre la perception de valeur après l'expérimentation et la réalité	-2,6	-6,5	-26,5	0	-5,6	45,2	12,9	37,5	-25	-29,5	18,3	-2,4	-15,5	6,5	-23,8	-18,8	50,5	16,2	-33,3	23,3	-25	8,3	-37,5		
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	+3,1	+25	-17	0	-13,8	0	0	+8,3	+41,7	0	0	+25	+25	+20,3	0	+33,3	+8,3	-8,4	+8,4	+16,7	+41,7	-8,3	+25		
Rapprochement avec la réalité	O	O	N	E	O	E	E	O	O	E	E	O	O	O	E	O	O	N	O	O	O	N	O		
Total	O : 45%					E : 45%					N : 10%					O : 75%					E : 8%		N : 17%		
Rapprochement moyen avec la réalité (par rapport à 0)	18,40%					-17%					22,60%					-8,35%									

Figure 5. Tableau de comparaison de la perception de valeur par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais

À première vue, il y a plus de « O » pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin, presque autant de « N » mais un seul « E » du côté du groupe expérimental alors qu'il y en a cinq pour le groupe témoin. En regardant les totaux, l'écart entre le pourcentage de « N » des deux groupes est de 7%, ce qui est relativement faible. En revanche, pour ce qui est du

pourcentage de « O » et du pourcentage de « E », les résultats sont plus révélateurs. Leur différence est de l'ordre de 30%. En analysant ces écarts, il est déjà possible de dire que la séquence utilisant les jeux a eu plus d'effet sur cette perception. Par ailleurs, la première hypothèse supposait qu'à la fin de l'expérimentation les perceptions seraient plus justes, c'est-à-dire également qu'elles ne seraient pas restées les mêmes. Il est donc possible de réexaminer les totaux d'une autre façon. Dans le groupe témoin, 45% des élèves ont amélioré la perception de valeur grâce à l'expérimentation tandis que 55% d'entre eux ne se sont pas améliorés ou ont même altéré celle-ci. Pour ce qui est du groupe expérimental, 75% des élèves ont amélioré la perception de valeur grâce à l'expérimentation tandis que 25% d'entre eux ne se sont pas améliorés ou ont altéré celle-ci. Cette façon d'analyser les données confirme davantage que la séquence expérimentale a eu un effet positif sur la bonne perception de valeur qu'ont les élèves de l'apprentissage de l'anglais. Malgré cela, il est intéressant de considérer cette différence notable entre les deux groupes concernant la quantité de « E », c'est-à-dire le nombre d'élèves pour qui l'expérimentation n'a pas changé la perception de la valeur qu'il donne à l'apprentissage de l'anglais. Cette quantité est négligeable dans le groupe expérimental mais elle représente tout de même 45% dans le groupe témoin. Cela amène à penser que la séquence témoin n'a pas spécialement créé un écart entre la perception de valeur et la réalité mais qu'elle a plutôt conduit à ce que cette différence ne change pas. Le fait de ne pas utiliser de jeu en classe de langue ne serait donc pas néfaste pour la perception de valeur de l'apprentissage de cette langue.

Afin de mettre en perspective cette analyse, l'examen plus spécifique du rapprochement chiffré avec la réalité, présent à la troisième ligne du tableau permet d'avoir un ordre de grandeur de celui-ci. Cette ligne a été obtenue en mesurant l'évolution de la différence à zéro avant l'expérimentation et celle après l'expérimentation. Son examen rend compte du degré d'action de l'expérimentation. En regardant les rapprochements à la réalité des élèves pour lesquels l'expérimentation a permis de rendre leur perception de valeur de l'apprentissage de l'anglais plus juste, il apparaît qu'en moyenne un élève dans le groupe témoin s'est amélioré d'environ 18% alors que dans le groupe expérimental, en moyenne un élève s'est amélioré d'environ 23%. À l'inverse, lorsqu'un élève a perçu la valeur de l'apprentissage de l'anglais moins justement, il s'est écarté de 17% en moyenne de la réalité après la mise en place de l'expérimentation dans le groupe témoin et d'environ 8% en moyenne dans le groupe expérimental. Pour les élèves pour lesquels il y a eu une amélioration, les moyennes des deux

groupes sont assez peu différentes et cela ne permet pas d'apporter un élément supplémentaire à l'analyse. En revanche, pour les élèves pour lesquels il y a eu une baisse, la différence entre les deux groupes est plus marquée. Elle permet de mettre en lumière le fait que même si la séquence expérimentale a eu un effet négatif sur des élèves l'ayant suivie, cet effet négatif a tout de même été moins important que celui de la séquence témoin. Cette interprétation va dans le sens de celle effectuée plus haut.

Dans l'intention d'apporter plus d'éléments à l'analyse, il est intéressant d'approfondir l'étude des transcriptions orales. En effet, après avoir prêté davantage attention aux échanges faits en français, il apparaît que plusieurs élèves ont participé à ces échanges en s'autorisant pendant quelques instants à utiliser leur langue de scolarisation pour aider un de leurs camarades. Il paraît clair que ces élèves ne sont pas en capacité d'expliquer en anglais avec d'autres mots à d'autres élèves une chose qu'ils ne comprennent pas dans cette même langue. Pour autant, compte tenu de l'analyse sur la proportion d'utilisation de l'anglais, il n'est pas cohérent de ne pas prendre cela en considération.

Dans le groupe témoin, E3 a aidé son camarade pendant le premier échange et E16 a aidé deux de ses camarades pendant le premier et le quatrième échange (Annexe 8). Dans le groupe expérimental, E15 a aidé deux de ses camarades pendant le premier et le dernier échange. E4 a aidé un de ses camarades pendant le deuxième échange et E3 pendant le troisième échange (Annexe 14). Afin de visualiser les effets de cela sur l'analyse, la même étude de données a été refaite en faisant comme si ces phrases en réponse à leurs camarades n'avaient pas été dites. Le tableau ci-dessous l'illustre tout en mettant en avant les changements par rapport au tableau de la figure 5.

Elève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de valeur avant l'expérimentation et la réalité	-2,8	-31,5	-9,8	0	19,4	30	12,9	45,8	-66,7	-29,5	18,3	-36,1	-40,5	-26,8	-33,3	-52,1	58,8	0,0	-41,7	40	-66,7	0	-62,5
Différence entre la perception de valeur après l'expérimentation et la réalité	-11,1	-6,5	-26,5	0	-5,6	30	12,9	37,5	-25	-29,5	18,3	-11,1	-15,5	6,5	-33,3	-18,8	50,5	8,3	-33,3	23,3	-25	8,3	-37,5
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	-8,3	+25	-17	0	-13,8	0	0	+8,3	+41,7	0	0	+25	+25	+20,3	0	+33,3	+8,3	-8,3	+8,4	+16,7	+41,7	-8,3	+25
Rapprochement avec la réalité	N	O	N	E	O	E	E	O	O	E	E	O	O	O	E	O	O	N	O	O	O	N	O
Total	O : 37%			E : 45%					N : 18%			O : 75%					E : 8%		N : 17%				

Figure 6. Tableau modifié de comparaison de la perception de valeur par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais

En comparaison avec l'analyse précédente, seul l'élève E3 a apporté des modifications. Elles ne sont cependant pas significatives et ne changent pas l'analyse qui a été réalisée.

Cet approfondissement de l'étude des transcriptions orales permet également de voir que certains élèves se sont plus investis dans cette activité que d'autres, outre le fait de respecter la consigne en parlant en anglais. À titre d'exemple, quelques élèves se distinguent des autres dans les échanges en apportant du vocabulaire plus riche comme des adjectifs qualifiant les frères et les sœurs de leur camarade, à savoir « big » ou « little », ou des remarques qui n'avaient pas été dites collectivement, à savoir « you are lucky » ou « your turn » ou encore « no perfect » en réponse à un camarade qui lui disait « your family is perfect ». Les élèves ayant dit cela sont respectivement les élèves E26, E25 et E9. Les élèves E25 et E26 font tous les deux partie du groupe témoin et ont d'ailleurs échangé ensemble. Cela a donné lieu à un échange plus riche dans la langue anglaise ainsi que sur celle-ci et cela montre l'intérêt que ces deux élèves portent à cette langue. Les résultats de rapprochement par rapport à la réalité pour ces deux élèves obtenus en comparant la richesse de cet échange avec la réponse de chacun à la première question du questionnaire concernant la valeur (Annexe 17) et avec la proportion d'utilisation de l'anglais correspondent tout à fait. Pour ce qui est de E9, il fait partie du groupe expérimental. En regardant seulement sa note de perception de valeur avant et après l'expérimentation, il apparaît qu'elle est identique et donc que quelle que soit l'analyse par rapport à sa qualité d'échange, cela n'impactera pas les résultats puisqu'elle n'estime pas avoir évolué sur cette perception.

5.2. Perception de compétence

La perception de compétence sondée par la deuxième question du questionnaire va être comparée avec quatre indicateurs de la réalité. Après avoir analysé individuellement ces quatre indicateurs, les éléments qui auront pu ressortir de ces analyses seront croisés.

5.2.1. Comparaison avec le niveau d'acquisition du lexique

Le premier indicateur qui sera utilisé est celui du niveau d'acquisition du lexique des élèves à la fin de la séquence. Pour connaître de manière objective ce niveau, il convient d'utiliser le résultat de l'évaluation sommative. En d'autres termes, l'analyse sera portée sur le nombre de mots de vocabulaire correctement utilisés sur les cartes que les élèves ont fabriquées en tâche finale pour la création de leur jeu *Happy families*. Ce vocabulaire ayant été travaillé tout au long de la séquence, il est supposé connu des élèves. Les données examinées proviendront donc de travaux écrits. Le tableau ci-dessous a été réalisé de la même façon que

celui présenté pour la perception de valeur. Il expose pour chaque élève les différences entre les questionnaires et leur niveau d'acquisition du lexique à la fin de la séquence, ce qui représente la différence entre la perception de compétence et la compétence réelle. Cette différence a été obtenue avec la note que l'élève s'est attribuée sur 10 concernant son niveau en anglais et avec sa note à l'évaluation sommative, c'est-à-dire le nombre de mots de lexique réinvestis par rapport à ceux appris en classe, ce qui donne également une note sur 10. Ces résultats ont été ramenés à 100 pour être en mesure de les comparer à la fin de l'analyse avec les autres indicateurs.

Elève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de compétence avant l'expérimentation et la réalité	-40	30	20	60	-50	-40	0	-10	20	-10	0	-40	-60	-50	-30	-50	70	-60	-30	-40	-50	-10	-10
Différence entre la perception de compétence après l'expérimentation et la réalité	-40	20	-30	50	-40	-20	10	-20	40	-10	0	-10	-20	40	10	-30	70	-50	-20	0	0	0	0
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	0	+10	-10	+10	+10	+20	-10	-10	-20	0	0	+30	+40	+10	+20	+20	0	+10	+10	+40	+50	+10	+10
Rapprochement avec la réalité	E	O	N	O	O	O	N	N	N	E	E	O	O	O	O	O	E	O	O	O	O	O	O
Total	O : 36%			E : 28%			N : 36%					O : 92%										E : 8%	

Figure 7. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est le niveau d'acquisition du lexique

D'après ce tableau, pour 92 % des élèves du groupe expérimental l'expérimentation a permis de rendre plus juste leur perception de compétence en anglais et seulement 8%, c'est-à-dire un élève, n'ont pas évolué sur sa perception. Il n'y a pas eu d'effet négatif sur cette perception pour les élèves de ce groupe. En revanche, en comparant ces résultats avec ceux du groupe témoin, les résultats sont plus disparates. En effet, il y a à peu près autant d'élèves dont la perception de compétence s'est améliorée que d'élèves qui n'ont pas vu leur perception évoluer et que d'élèves qui ont vu leur perception diminuer. En regardant seulement le pourcentage d'élèves dont la perception s'est améliorée après l'expérimentation, il apparaît que cela ne représente qu'un tiers des élèves et que par conséquent la perception de compétence des deux autres tiers des élèves du groupe témoin n'est pas devenue plus juste. Ces résultats peuvent donc être interprétés comme le fait que l'utilisation du jeu pendant les apprentissages a permis aux élèves de percevoir plus justement leur compétence en anglais et dans le cas présent, leur compétence à acquérir un nouveau lexique. Il est toutefois possible d'émettre une hypothèse pouvant également expliquer ce résultat puisque l'évaluation proposée aux élèves était la création d'un jeu *Happy families*. Ce groupe ayant manipulé des jeux tout au long de leur séquence d'apprentissage et particulièrement ce jeu-ci, les élèves étaient plus familiarisés avec cet outil. Il peut également être noté que si les résultats du groupe témoin sont assez disparates,

cela reflète le fait que la séquence qui n'utilisait pas de jeu n'a ni vraiment permis d'améliorer la justesse des perceptions, ni de l'altérer.

De la même manière que pour la perception de valeur, une autre information peut être extraite de ce tableau. À la ligne qui considère le rapprochement de la perception par rapport à la réalité en chiffres, il transparaît que les plus grands rapprochements sont de l'ordre de 30, 40 et 50. Ces trois grands rapprochements se dégagent chez les élèves E4, E6, E19 ainsi que E21 et ces quatre élèves font partie du groupe expérimental. Cette observation vient corroborer l'analyse formulée précédemment concernant l'efficacité de l'utilisation du jeu.

Il est néanmoins à noter que l'élève E26 du groupe témoin avait une perception totalement juste par rapport à sa compétence réelle, que ce soit avant ou après l'expérimentation. Il est le seul élève de la classe à avoir eu dès le début une perception juste et à la garder malgré la mise en place de l'expérimentation. Cette constatation va également dans le sens des interprétations faites précédemment, c'est-à-dire que la séquence témoin n'a ni amélioré ni altéré la justesse de la perception de cet élève.

Pour continuer l'analyse de cette perception, cette analyse va maintenant s'appuyer sur le travail d'expression orale en interaction de la deuxième séance. À partir des transcriptions en Annexe 8, Annexe 14 et Annexe 15, trois indicateurs de la compétence réelle ont pu être élaborés. Le premier est celui de la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte par l'élève lorsqu'il s'est exprimé en anglais. Le deuxième indicateur examine le nombre d'hésitations qu'a eu l'élève lorsqu'il essayait de formuler une des phrases déjà travaillées collectivement : *Have you got brothers or sisters?, Yes, I have one brother and two sisters, No, I haven't.* Enfin, la proportion d'utilisation de la langue anglaise dans les échanges apporte un troisième point d'analyse en ce qui concerne la compétence réelle de l'élève. Pour chacun d'eux, un tableau illustrant les résultats sera proposé. Les différences chiffrées dans les deux premières lignes du tableau sont calculées en faisant la différence entre la perception de compétence qu'a l'élève (avant ou après l'expérimentation selon la ligne du tableau) et sa compétence réelle qui est évaluée par un indicateur spécifique par tableau. Afin d'être en mesure de comparer les quatre indicateurs à la fin de cette analyse, chaque terme de ces différences a été ramené à 100 afin d'avoir le même ordre de grandeur. Lorsque cette différence est négative, cela signifie que l'élève s'est sous-évalué. Inversement, lorsque cette différence est positive, cela signifie que l'élève s'est surévalué.

5.2.2. Comparaison avec la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte

En premier lieu, le tableau ci-dessous illustre les résultats de la comparaison entre la perception de compétence de chaque élève et sa compétence réelle, évaluée par la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte.

Elève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de compétence avant l'expérimentation et la réalité	-40	-12,7	0	8,3	-40	-40	-40	-10	-10	-10	0	-2,5	-60	-77,5	-30,9	-50	50	-60	-40	30	-50	11,4	13,8
Différence entre la perception de compétence après l'expérimentation et la réalité	-40	-22,7	-50	-1,7	-30	-20	-30	-20	10	-10	0	27,5	-20	12,5	9,1	-30	50	-50	-30	70	0	21,4	23,8
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	0	-10	-50	+6,6	+10	+20	+10	-10	0	0	0	-25	+40	+65	+21,8	+20	0	+10	+10	-40	+50	-10	-10
Rapprochement avec la réalité	E	N	N	O	O	O	O	N	E	E	E	N	O	O	O	O	E	O	O	N	O	N	N
Total	O : 36%			E : 36%				N : 28%				O : 59%					E : 8%		N : 33%				
Rapprochement moyen avec la réalité (par rapport à 0)	12%						-23%					31%					-10%						

Figure 8. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte

En prenant la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte comme indicateur de la compétence réelle des élèves, les résultats sont plus ou moins semblables à ceux où l'indicateur de réalité était le niveau d'acquisition du lexique à la fin de la séquence. En effet, dans le groupe témoin le rapprochement de la perception de compétence avec la réalité pour l'ensemble du groupe est là aussi répartie de manière assez équitable. À un élève près, il y en a autant qui ont rapproché leur perception de la réalité, que ceux qui s'en sont éloignés et que ceux pour qui l'expérimentation n'a pas eu d'effet sur la perception. Un tiers des élèves de ce groupe a finalement rapproché sa perception de compétence à sa compétence réelle en se fondant sur son utilisation d'une syntaxe correcte.

Concernant le groupe expérimental, la séquence mise en œuvre a eu un effet positif pour 59% des élèves, un effet négatif pour 33% d'entre eux et pour 8% elle n'a pas eu d'effet. En comparant ces résultats avec ceux du groupe témoin, il ressort que les deux séquences ont eu à peu près le même effet négatif. La différence majeure est que la séquence expérimentale ne mène presque aucun élève à ne pas évoluer sur sa perception de compétence alors que la séquence témoin mène quatre élèves à ce constat. Ces observations permettent de donner de premiers résultats. Elles peuvent être interprétées comme montrant que la séquence n'utilisant pas le jeu n'a pas impacté de manière spécifique la perception de compétence en ce qui concerne

la syntaxe, alors que la séquence utilisant le jeu a eu comme effet principal de rendre plus juste cette perception qu’ont les élèves ayant suivi cette séquence.

Par ailleurs, en prenant les résultats sous un autre angle, il semble intéressant de s’attarder sur la valeur de l’évolution des effets positifs et des effets négatifs pour chaque groupe. En faisant une moyenne par groupe, la séquence témoin a permis de rendre plus juste la perception de compétence de chaque élève de 12 % en moyenne tandis que la séquence expérimentale l’a permis pour chaque élève de 31 % en moyenne. De la même manière, la séquence témoin a creusé un écart plus important entre la perception de compétence qu’a chaque élève et sa compétence réelle de 23 % en moyenne alors que la séquence expérimentale l’a fait à hauteur de 10 % en moyenne par élève. Les écarts mis en avant sont assez importants. Ces résultats coïncident bien avec les interprétations réalisées précédemment.

5.2.3. Comparaison avec la proportion d’utilisation de l’anglais

Le tableau ci-dessous illustre les résultats de la comparaison entre la perception de compétence de chaque élève et sa compétence réelle, évaluée par la proportion d’utilisation de l’anglais.

Elève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de compétence avant l’expérimentation et la réalité	-1	3,5	48,5	33,3	17,8	21,9	-18,8	52,5	5	2,1	26,7	7,6	-17,1	-33,5	2,9	-43,8	58,8	-18,8	-41,7	16,7	-50	-1,7	-0,8
Différence entre la perception de compétence après l’expérimentation et la réalité	-1	-6,5	-1,5	23,3	27,8	41,9	-8,8	42,5	25	2,1	26,7	37,6	22,9	56,5	42,9	-23,8	58,8	-8,8	-31,7	56,7	0	8,3	9,2
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	0	-3	+47	+10	-10	-20	+10	+10	-20	0	0	-30	-5,8	-23	-40	+20	0	+10	+10	-40	+50	-6,6	-8,4
Rapprochement avec la réalité	E	N	O	O	N	N	O	O	N	E	E	N	N	N	N	O	E	O	O	N	O	N	N
Total	O : 36%			E : 28%				N : 36%				O : 34%			E:8%	N : 58%							
Rapprochement moyen avec la réalité (par rapport à 0)	19%						-13%					22,5%					-22%						

Figure 9. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l’indicateur de réalité est la proportion d’utilisation de l’anglais

En commençant par regarder les résultats du groupe témoin de manière globale, il y a encore une fois une disparité. En se référant à la proportion d’utilisation de l’anglais par élève, il y a à peu près autant d’élèves qui ont mieux perçu leur compétence en anglais que d’élèves qui l’ont moins bien perçue et que d’élèves pour qui cela n’a rien changé. Cela peut s’interpréter comme étant une absence d’effet spécifique. Ce résultat ne permet pas de conclure sur un

quelconque effet qu'aurait la séquence témoin sur la perception de compétence en anglais. En examinant à présent les résultats du groupe expérimental, ils sont plus mitigés. D'un côté l'effet négatif sur la perception est fortement marqué, de l'autre l'effet positif est semblable à celui constaté après la mise en place de la séquence témoin. Il n'y a par ailleurs que très peu d'absence d'effet dans le groupe expérimental. En utilisant la proportion d'utilisation de l'anglais comme indicateur de la compétence réelle de l'élève, l'analyse qui vient d'être faite permet de comprendre que dans ce cas la séquence expérimentale éloigne la perception de compétence de la réalité. Il n'est pas possible de conclure sur un résultat concernant un éventuel effet positif dû à une séquence plus qu'à une autre puisque dans chaque groupe il y a autant d'élèves pour qui la séquence suivie a eu un effet positif.

Comme pour les analyses des autres indicateurs, il convient d'étudier les ordres de grandeur des rapprochements ou des éloignements pour chaque élève. En moyenne, la mise en place de l'expérimentation a permis aux élèves pour qui cela a eu un effet positif de mieux percevoir leur compétence à hauteur de 19 % pour le groupe témoin et 22,5 % pour le groupe expérimental. Dans le cas où cela a eu un effet négatif sur la justesse de cette perception, il a été de l'ordre de 13 % pour le groupe témoin et de 22 % pour le groupe expérimental. Ces résultats montrent que dans le premier cas la valeur de l'évolution entre les deux groupes est assez similaire alors que dans le second cas, la différence est plus marquée et fait défaut au groupe expérimental. Une fois de plus, l'analyse des ordres de grandeur permet de confirmer l'interprétation des résultats considérés au premier examen.

Comme expliqué lors de l'analyse de la perception de valeur, certains élèves ont aidé leurs camarades pendant les échanges. Cela a modifié leur proportion d'utilisation de la langue française et par conséquent leur proportion d'utilisation de l'anglais. Afin de visualiser les effets de cela sur l'analyse qui vient d'être effectuée, la même étude de données a été refaite en faisant comme si ces phrases en réponse à leurs camarades n'avaient pas été dites, sur le plan du décompte. Aucun de ces changements n'a affecté l'analyse précédente (Annexe 22).

5.2.4. Comparaison avec la proportion d'hésitations

En dernier lieu, le tableau ci-dessous illustre les résultats de la comparaison entre la perception de compétence de chaque élève et sa compétence réelle, évaluée par la proportion d'hésitations dans les phrases en anglais.

Elève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de compétence avant l'expérimentation et la réalité	8	-40	0	-42,9	-10	22,5	-63,1	-26,7	-20	52,1	13,6	14,5	-48	-50	22,5	50	57,1	-30	-40,9	-9,2	11,5	85,5	58,2
Différence entre la perception de compétence après l'expérimentation et la réalité	8	-50	-50	-52,9	0	42,5	-53,1	-36,7	0	52,1	13,6	44,5	-7,5	40	62,5	70	57,1	-20	-30,9	30,8	61,5	95,5	68,2
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	0	-10	-50	-10	+10	-20	+10	-10	+20	0	0	-30	+40,5	+10	-40	-20	0	+10	+10	+22	-50	-10	-10
Rapprochement avec la réalité	E	N	N	N	O	N	O	N	O	E	E	N	O	O	N	N	E	O	O	O	N	N	N
Total	O : 27%			E : 27%			N : 45%					O : 46%				E : 8%				E : 46%			
Rapprochement moyen avec la réalité (par rapport à 0)	13%						-20%					18,5%				-26,7%							

Figure 10. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'hésitations dans les phrases en anglais

Selon la convention de transcription orale (Annexe 20) utilisée pour transcrire les échanges, des pauses et des interruptions dans ces derniers ont été mises en évidence par les symboles « + », « + + » et « /// ». En les comptabilisant, il a été possible d'avoir la proportion utilisée dans le tableau ci-dessus en partant du principe qu'une pause ou une interruption marquait le fait que l'élève soit en train de réfléchir à ce qu'il va dire, en d'autres termes qu'il est en train d'hésiter. Afin de rester pertinent, seules les hésitations en lien avec les phrases travaillées en anglais ont été dénombrées.

Pour en revenir aux résultats du tableau ci-dessus, des résultats encore disparates se dégagent dans le groupe témoin. Contrairement aux autres indicateurs, ici ils ne sont pas tout à fait équilibrés et l'effet négatif est légèrement plus important que les autres. Toutefois, 27 % des élèves de ce groupe ont vu leur perception de compétence comme étant devenue plus juste selon cet indicateur, ce qui représente un peu moins d'un tiers du groupe. En ce qui concerne le groupe expérimental et à l'exception d'un élève qui n'a pas vu d'effet sur sa perception, il y a autant d'élèves pour qui cette perception a été rendue plus juste que d'élèves pour qui cela a été l'inverse. Quelle que soit la séquence qui a été menée, que les écarts entre les différents effets de celle-ci ne sont pas assez importants. Il est donc impossible de conclure sur les effets possibles que l'une ou l'autre puisse avoir sur la perception de compétence, en se référant à cet indicateur.

En analysant à présent les ordres de grandeur des effets positifs et négatifs de chaque séquence, un élève ayant rapproché sa perception de compétence par rapport à la réalité l'a fait à hauteur de 13% en moyenne pour le groupe témoin et 18,5% en moyenne pour le groupe expérimental. Pour ce qui est d'un élève qui s'en est écarté, il l'a fait à hauteur de 20 % en moyenne pour le groupe témoin et 26,7% en moyenne pour le groupe expérimental. Ces

résultats démontrent encore qu'il n'est pas possible de statuer de l'existence d'un effet en s'appuyant sur cet indicateur. En effet, bien que l'effet positif ait été plus important en moyenne dans le groupe expérimental, il ne l'a pas été de manière assez importante. Cette tendance n'a par ailleurs pas été suivie en ce qui concerne l'effet négatif puisqu'il est plus important après avoir suivi la séquence expérimentale que la séquence témoin.

Notons tout de même un élément de contraste par rapport à l'indicateur utilisé ici. Il dépend de celui proposé ci-dessus concernant la proportion d'anglais utilisé pendant les échanges. Moins un élève a parlé anglais, moins il a dû avoir des hésitations pendant les échanges. Le décompte des hésitations ne sera donc pas toujours représentatif de sa compétence en anglais. Le graphique ci-dessous illustre les proportions des utilisations de l'anglais, du français et du franglais par élève, avec en dessous un tableau qui fournit les chiffres précis en pourcentage. La ligne noire sépare le groupe témoin et le groupe expérimental, respectivement à gauche et à droite.

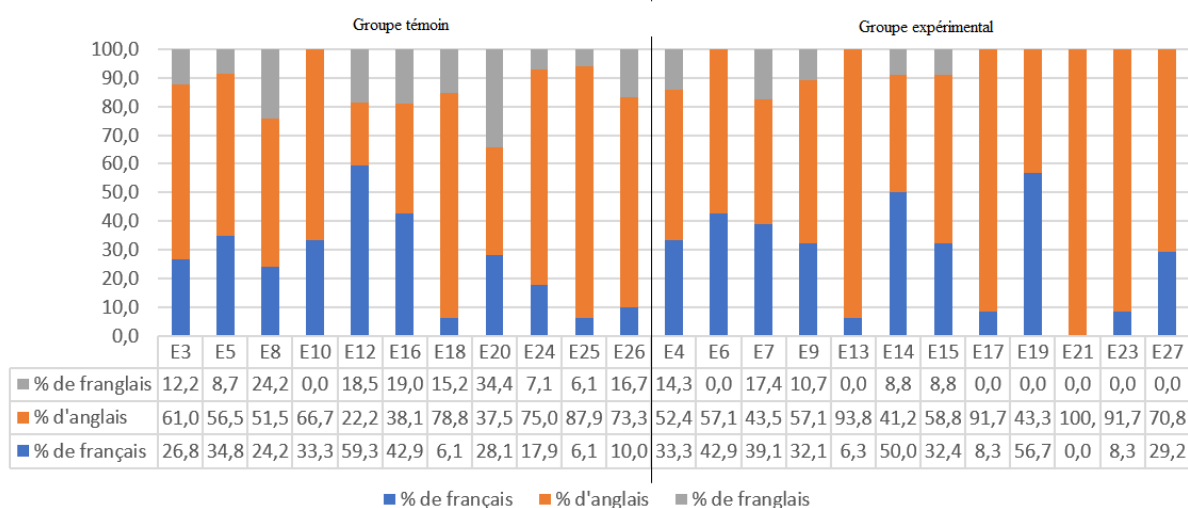


Figure 11. Proportions de langues utilisées pendant les échanges par élève

En se référant à la figure ci-dessus, il apparaît que c'est le cas pour un certain nombre d'élèves. La moyenne d'utilisation du français dans la classe est de 27% (Figure 4). Ce chiffre va donc servir d'indicateur propre à la population étudiée. Sur les 23 élèves, 11 d'entre eux ont parlé en français plus de 27% du temps d'échange, dont 4 du groupe témoin (E5, E10, E12 et E16) et 7 du groupe expérimental (E4, E6, E7, E9, E14, E15 et E19). Parmi eux et comme expliqué précédemment, E16, E4, E9 et E15 ont parfois parlé français pour aider la personne avec laquelle ils échangeaient. Le tableau de la figure 11 montre que ces élèves ont parlé en français respectivement 42,9%, 33,3%, 32,1% et 32,4% du temps d'échange. S'ils n'avaient pas aidé leur camarade, il est raisonnable de penser que les élèves E4, E9 et E15 auraient parlé

moins de 27% du temps d'échange en français. Finalement, 8 élèves ont réellement dépassé cette valeur dont 4 du groupe témoin et 4 du groupe expérimental. On peut donc supposer que 8 des décomptes des hésitations ne sont pas représentatifs.

5.2.5. Mise en relation des quatre indicateurs

Après avoir analysé individuellement chacun des indicateurs choisis pour la perception de compétence, il est maintenant nécessaire de mettre en commun ces analyses afin d'interpréter les résultats. Dans le but de simplifier cette mutualisation, le tableau ci-dessous regroupe les pourcentages de rapprochement par rapport à la réalité de chaque indicateur. Ce premier tableau ne considère que le groupe dans son ensemble et pas l'élève individuellement. La dernière ligne propose la moyenne des pourcentages de ces indicateurs pour chaque groupe afin de représenter davantage la mutualisation des quatre indicateurs.

	Groupe témoin			Groupe expérimental		
Niveau d'acquisition du lexique	O : 36%	E : 28%	N : 36%	O : 92%	E : 8%	
Proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte	O : 36%	E : 36%	N : 28%	O : 59%	E : 8%	N : 33%
Proportion d'utilisation de l'anglais	O : 36%	E : 28%	N : 36%	O : 34%	E : 8%	N : 58%
Proportion d'hésitations dans les phrases en anglais	O : 27%	E : 27%	N : 45%	O : 46%	E : 8%	N : 46%
Moyennes	O : 34%	E : 30%	N : 36%	O : 58%	E : 8%	N : 34%

Figure 12. Tableau de comparaison par groupe des quatre indicateurs de la perception de compétence

Avant de se pencher sur la ligne de la moyenne, il convient d'observer la tendance générale du reste du tableau. Quel que soit l'indicateur, les résultats restent très semblables et leurs proportions sont équitablement réparties dans le groupe témoin. À l'inverse, le groupe expérimental a des résultats qui fluctuent beaucoup d'un indicateur à un autre mais également à l'intérieur de celui-ci. Comme cela a été vu lors de l'analyse de la proportion d'hésitations dans les phrases en anglais, il y a autant d'élèves pour qui l'expérimentation a permis de rendre plus juste leur perception de compétence que d'élèves pour qui cela a été le contraire. En s'appuyant de la proportion d'utilisation de l'anglais, cet équilibre n'est plus respecté puisqu'il y a plus d'effet négatif que de positif. Ceci est inversé lorsqu'on regarde les résultats pour l'indicateur qu'est la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte. Même si le rapprochement entre la perception de compétence et le niveau d'acquisition du lexique donnait des résultats assez prometteurs, toutes ces irrégularités mettent en évidence l'absence de résultat important. Il n'est pas possible de conclure d'un quelconque effet dû à la mise en place de la séquence expérimentale. La moyenne affichée à la dernière ligne généralise les indicateurs et elle

confirme bien l'interprétation qui vient d'être donnée. La mise en place de la séquence témoin n'a donc pas d'effet spécifique sur la perception de compétence et celle de la séquence expérimentale est plus ambiguë, mais ne donne pas de résultats assez importants pour pouvoir conclure d'un éventuel effet.

Pour étoffer l'analyse, le tableau ci-dessous reprend les résultats de chaque élève pour chaque indicateur de la compétence réelle. Les deux dernières lignes du tableau dénombrent les élèves pour qui l'effet positif sur la perception de compétence a été confirmé par les quatre indicateurs.

Élève	Groupe témoin											Groupe expérimental													
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27		
Niveau d'acquisition du lexique	E	O	N	O	O	O	N	N	N	E	E	O	O	O	O	O	E	O	O	O	O	O	O		
Proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte	E	N	N	O	O	O	O	N	E	E	E	N	O	O	O	O	E	O	O	N	O	N	N		
Proportion d'utilisation de l'anglais	E	N	N	N	O	N	O	N	O	E	E	N	O	O	N	N	E	O	O	O	N	N	N		
Proportion d'hésitations dans les phrases en anglais	E	N	O	O	N	N	O	O	N	E	E	N	N	N	N	O	E	O	O	N	O	N	N		
Total par élève	E	N	N	N	N	N	N	N	N	E	E	N	N	N	N	N	E	O	O	N	N	N	N		
Total par groupe	E : 27%			N : 73%								O : 17%		E:8%	N : 75%										

Figure 13. Tableau de comparaison par élève des quatre indicateurs de la perception de compétence

Il ressort dans le tableau qu'aucun élève du groupe témoin n'a eu un d'effet positif sur sa perception de compétence qui ait été confirmé par les quatre indicateurs alors qu'il y en a deux dans le groupe expérimental (E15 et E17). Ces résultats viennent finalement confirmer la première interprétation, la mise en place de la séquence utilisant le jeu n'a pas permis de rendre plus juste la perception de compétence qu'ont les élèves.

5.3. Perception de contrôle

La perception de contrôle est la dernière perception à traiter. Comme pour les autres perceptions, il s'agit là de comparer les perceptions de chaque élève avant et après l'expérimentation avec un indicateur de la réalité. S'agissant du contrôle qu'a l'élève sur le déroulement d'une activité et sur les résultats de celle-ci, il convient d'estimer que dans la réalité chaque élève a toujours ce contrôle. En dépit du fait qu'il puisse éventuellement dans certains cas être faible, il est toujours existant étant donné que les activités choisies correspondent au niveau des élèves. Il l'est également parce que tout le monde est capable de

fournir un effort. Les seules exceptions possibles sont celles des personnes en situation de handicap avec un handicap en lien avec l'activité et les élèves à besoins particuliers, pour qui le niveau de difficulté de l'activité est inaccessible.

Afin d'être en mesure de pouvoir faire la comparaison entre la perception de contrôle et le contrôle réel, la troisième question du questionnaire a été nécessaire. Celle-ci se décompose en trois sous-questions. La première est une question fermée sur la perception de contrôle qu'a l'élève et les deux suivantes sont des questions ouvertes sur ce que l'élève pense qu'il ou que l'école peut faire pour l'aider à s'améliorer dans son apprentissage de l'anglais en classe. Dans ce cas, contrairement aux autres perceptions, aucune note ne peut être attribuée à celle-ci. Il convient donc de raisonner de manière binaire : soit l'élève perçoit qu'il a un contrôle, soit il perçoit qu'il n'en a pas. Après avoir examiné les réponses à la première sous-question, elles ont été croisées avec les réponses aux deux autres sous-questions : si l'élève avait répondu négativement à la première mais qu'il avait proposé quelque chose pour s'améliorer ou pour que l'école l'aide à s'améliorer, il a été considéré qu'il avait l'impression d'avoir le contrôle. De la même façon, la logique binaire a été utilisée pour avoir l'indicateur de contrôle réel. Étant donné qu'il a été dit précédemment que tous les élèves ont réellement au minimum un peu de contrôle, ils ont tous la même valeur pour leur indicateur de contrôle réel.

Le tableau ci-dessous renseigne les résultats de la comparaison entre la perception de contrôle et la réalité.

Élève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de contrôle avant l'expérimentation et la réalité																							
Différence entre la perception de contrôle après l'expérimentation et la réalité																							
Rapprochement avec la réalité	E	E	E	E	E	N	E	N	O	E	E	E	E	O	E	N	E	E	E	E	E	N	E
Total	O:9%		E : 73%						N : 18%			O:8%		E : 75%						N : 17%			

Figure 14. Tableau de comparaison de la perception de contrôle par rapport à la réalité

Pour l'illustrer, les deux premières lignes du tableau mettent en avant le fait qu'il y ait une différence entre la perception de contrôle et la réalité avant et après l'expérimentation. Cette différence est illustrée par la couleur rouge lorsqu'elle existe et par la couleur verte dans le cas contraire.

En regardant la cinquième ligne du tableau où le rapprochement avec la réalité après la mise en place de la séquence est présenté, les résultats dans les deux groupes sont très proches.

Par ailleurs, autant dans un groupe que dans l'autre, il y a 1 élève (E24 et E7) pour qui la perception de contrôle a été rendue plus juste grâce à l'expérimentation et 2 élèves (E16, E20 et E13, E23) pour qui ça a été le contraire. D'autre part, ces chiffres sont relativement bas alors qu'il y a 8 élèves dans le groupe témoin (E3, E5, E8, E10, E12, E18, E25 et E26) et 9 élèves dans le groupe expérimental (E4, E6, E9, E14, E15, E17, E19, E21 et E27) pour qui l'expérimentation n'a pas modifié la perception de contrôle. Cela représente environ 75% des élèves pour chaque groupe. Les résultats qui viennent d'être présentés mettent en évidence qu'aucune des deux séquences n'a eu comme effet de rendre plus juste la perception de contrôle de l'élève sur ses apprentissages. Elles ont toutes les deux produit le même effet, celui de ne pas influencer cette perception.

5.4 Comparaison des résultats des trois perceptions

Après avoir analysé de manière individuelle chacune des trois perceptions de la théorie de Viau (1999), il convient maintenant de faire une analyse commune.

Reprenons les conclusions de chaque analyse. Il avait été conclu que la séquence expérimentale avait permis de faire évoluer la perception de valeur qu'a l'élève concernant l'apprentissage de l'anglais tandis que la séquence témoin n'avait conduit à aucun effet spécifique. Ce constat a été le même concernant la séquence témoin pour l'analyse de la perception de compétence puisque les résultats étaient assez équilibrés. En continuant sur l'analyse de la perception de compétence, il a été constaté que les résultats du groupe expérimental n'étaient pas importants. En effet, ils étaient très divers d'un indicateur à l'autre ce qui n'a pas permis de confirmer l'hypothèse en ce qui concerne la perception de compétence. Pour finir, il a été constaté qu'il n'y avait pas de différence entre les résultats du groupe d'élèves ayant suivi la séquence témoin et ceux des élèves ayant suivi la séquence expérimentale. Il a donc été clairement possible de conclure qu'aucune des deux séquences n'a eu d'effet spécifique sur la perception de contrôle qu'ont les élèves.

Au regard de ces conclusions, l'expérimentation a permis de vérifier que le jeu rend plus juste seulement la perception de valeur et pas les perceptions de compétence et de contrôle. Pour rappeler les hypothèses, la première suppose que l'utilisation du jeu rend plus justes les perceptions qu'a l'élève de la valeur de l'activité, sa compétence à la réaliser et le contrôle qu'il exerce sur celle-ci. La seconde suppose que l'utilisation du jeu améliore seulement la perception

qu'a l'élève de la valeur de l'activité mais n'a aucun impact sur ses perceptions quant à sa compétence à la réaliser et son contrôle sur celle-ci. La première hypothèse n'est donc pas vérifiée alors que le constat qui vient d'être réalisé permet de vérifier la seconde hypothèse. L'utilisation du jeu améliore donc seulement la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité mais n'a aucun impact sur ses perceptions quant à sa compétence à la réaliser et son contrôle sur celle-ci.

Le tableau ci-dessous montre les résultats des rapprochements entre chaque perception et la réalité pour chaque élève.

Élève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Perception de valeur	O	O	N	E	O	E	E	O	O	E	E	O	O	O	E	O	O	N	O	O	O	N	O
Perception de compétence	E	N	N	N	N	N	N	N	N	E	E	N	N	N	N	N	E	O	O	N	N	N	N
Perception de contrôle	E	E	E	E	E	N	E	N	O	E	E	E	E	O	E	N	E	E	E	E	E	N	O
Total par élève	O	N	N	N	N	N	N	N	N	E	E	N	N	N	N	N	O	N	O	N	N	N	N
Total par groupe	O:9%		E: 18%		N : 73%							O : 17%		N : 83%									

Figure 15. Tableau de comparaison des trois perceptions

Il se dégage que la grande majorité des élèves s'est éloignée de la réalité pour au moins une perception que ce soit dans le groupe témoin ou dans le groupe expérimental. En effet, cela représente 73% des élèves dans le groupe témoin et 83% dans le groupe expérimental. Cette analyse confirme bien le constat lié à la deuxième hypothèse.

L'analyse des données qui vient d'être faite a permis de vérifier la deuxième hypothèse énoncée en réponse à la problématique. Celle-ci permet de dire que le jeu rend plus juste la perception de valeur de l'activité qu'a l'élève alors qu'il n'a pas cet impact sur les perceptions de compétence et de contrôle.

6. Discussion : réponse à la problématique et mise en perspective des résultats

En reprenant le modèle de Viau de 2004, dans les déterminants de la motivation, la seule perception qui ait été rendue plus juste par l'utilisation du jeu est celle de la valeur de l'activité, les autres n'ont pas été impactées. Cette modification influence l'élève dans son choix d'être motivé, dans son engagement cognitif, dans sa persévérance et finalement dans sa réussite. En percevant la valeur de l'activité plus justement, l'élève attribuera moins ses réussites à des facteurs extérieurs et selon Deci et Ryan (2002), cela augmentera sa motivation intrinsèque. Toujours selon leur théorie, c'est cette motivation qui rend l'élève plus efficace. En reprenant le modèle de Viau de 2004, l'intégration de l'utilisation du jeu en classe de langue permet une augmentation des réussites par le lien entre la réussite et les perceptions qui sont associées dans une boucle représentée sur la figure 1.

Comme expliqué dans l'état de l'art, cet effet qu'a le jeu sur la motivation vient de la signification de celui-ci pour l'élève, des interactions qu'il crée et de la diversité de formes qu'il peut prendre, selon Viau (1999). Les travaux de Décuré (1994) permettent d'ajouter d'autres explications de l'effet du jeu : le contexte familial et naturel qu'il offre aux apprentissages de l'élève, le déblocage des inhibitions qu'il engendre et l'efficacité qu'il apporte aux apprentissages en rendant l'élève acteur. Tous les éléments qui viennent d'être cités sont nécessaires dans l'enseignement en classe de langue et cela explique le lien de ce dernier avec l'utilisation du jeu et la motivation.

Il y a toutefois des limites aux résultats analysés précédemment. Il est ici question de les énumérer.

Comme expliqué dans la présentation du contexte de l'expérimentation, les élèves de cette classe n'avaient pas fait d'anglais depuis le début de l'année scolaire et cela a pu avoir une influence positive sur leur motivation. Par ailleurs, le chercheur étant stagiaire dans cette classe, il s'agissait de sa première intervention devant celle-ci et les élèves ont pu être davantage captivés par le fait d'être face à un nouvel adulte, ce qui a pu créer une motivation qui ne serait pas liée à l'activité.

Pour parler de manière plus spécifique de l'expérimentation mise en place, trois éléments ayant pu biaiser les résultats ont été relevés. Tout d'abord, pour chaque séance les activités langagières d'une séquence à une autre ne sont pas toujours les mêmes (Annexe 1 et

Annexe 2). Cela est dû au fait que les tâches proposées ne sont pas les mêmes, la séquence expérimentale utilisant notamment des jeux. Cette différence a provoqué de manière générale plus d'expression orale pour les élèves ayant suivi la séquence expérimentale. En s'appuyant sur les travaux de Décuré (1994), cela peut s'expliquer par la communication ainsi que l'interaction que suscite le jeu. Ensuite, la petite différence entre les effectifs des deux groupes peut également être relevée puisqu'il y a un élève en plus dans le groupe expérimental. Le nombre de séances mises en place ainsi que le nombre d'élèves ayant suivi l'expérimentation restent faibles et cela rend difficile la généralisation des résultats, une augmentation de la population d'étude serait nécessaire.

Deux facteurs qui ont potentiellement influencé les résultats de l'analyse des données collectées ont été identifiés. Les élèves n'avaient pas fait d'anglais depuis le début de l'année et le professeur des écoles titulaire de la classe avait connaissance du fait que les années précédentes ils n'avaient pas l'habitude de faire des séances où ils ne parlaient que la langue travaillée. Cela a impacté la proportion d'anglais utilisé pendant les échanges puisque les élèves ont tous parlé un peu le français, au minimum pour des questions d'organisation. Il peut également être relevé que pour l'analyse de chaque perception, il n'a pas été possible d'utiliser le même nombre d'indicateurs et que cela a pu avoir un impact sur l'objectivité des résultats.

Conclusion

Le travail de recherche qui a été mené s'est intéressé à l'impact de l'utilisation des jeux sur la motivation et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Le principal questionnement s'est porté sur la nature de cet impact. Cela a amené à l'élaboration d'un cadre scientifique qui a permis d'approfondir les connaissances sur les notions de motivation et de jeu. Le modèle de Viau (2004) a notamment été examiné. Celui-ci définit la motivation selon trois perceptions qu'a l'élève : la perception de valeur, la perception de compétence et la perception de contrôle. Grâce à cette théorie de Viau, il a été possible de proposer deux hypothèses pouvant permettre de répondre à la problématique. Pour les vérifier, deux versions d'une séquence d'apprentissage ont été mises en place dont l'objectif pour les élèves était d'être capables de présenter sa famille. Ces deux séquences ont été mises en place dans une même classe de CM1-CM2 en la séparant en deux groupes hétérogènes. Les différences de ces deux séquences ont été limitées dans leur conception et dans leur mise en œuvre de sorte qu'elles n'aient comme seule nuance que l'utilisation ou non de jeux afin de pouvoir observer les effets de cette utilisation sur la motivation. Après avoir comparé la différence entre chacune des perceptions de Viau (2004) et la réalité, il a été conclu que l'utilisation de jeux en classe de langue permettait seulement de rendre plus juste la perception de valeur de l'activité. Même si les résultats sont à regarder avec un certain recul au vu des biais identifiés, il a été conclu que l'utilisation du jeu favorise la motivation en rendant la perception de valeur de l'élève plus juste, ce qui favorise son choix d'être motivé, son engagement cognitif, sa persévérance et en somme sa réussite. Cela privilégie également la motivation intrinsèque. Compte tenu de ce qui précède et d'un point de vue professionnel, cela incite à utiliser le jeu en classe de langue.

Dans la perspective d'investigations futures, il serait également intéressant d'examiner l'impact de l'utilisation du jeu sur les perceptions de l'élève dans le sens où le jeu pourrait améliorer celles-ci, c'est-à-dire les rendre meilleures.

Bibliographie

Textes institutionnels

- Conseil de l'Europe. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- EF Education First Ltd. (2021). *EF EPI 2021 – Indice de compétence en anglais EF*. Education First. <https://www.ef.fr/epi/>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires* (arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, n°44, 26.11.2015) Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33369
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* (arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020) Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Programme d'enseignement : modification* (arrêté du 02.06.2021, Bulletin Officiel, n°25, 24.06.2021) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>

Ouvrages, articles et mémoires de recherche sur la motivation

- Carré, P., et Fenouillet, F. (2019). *Traité de psychologie de la motivation Théories et pratiques*. Paris : Dunod.
- Chekour, M., Chaali, R., Laafou, M., et Janati-idrissi, R. (2015, avril). Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire. *EpiNet : revue électronique de l'EPI*, 174. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*, Rochester : University of Rochester Press.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (Éds.), *Foundations for a Psychology of Education* (p. 98-102). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

- Hartnett, M., St George, A., et Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. Dans S. S. Feldman et G. R. Elliott (Éds.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352-387). Harvard University Press.
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7, 221-240.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Raby, F., et Narcy-Combes, J. P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, 5-16.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Université Lumière Lyon 2. (2016). *Essai de définition du concept de motivation*. Repéré à https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.aman_a&part=36445
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (1999). *La motivation en contexte scolaire* (3ème éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- Viau, R. (2004). *La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [communication orale]. Congrès des chercheurs 2004, Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25285>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.

Ouvrages, articles et mémoires de recherche sur le jeu

- Bonnaud, C. A. (2018). *Les outils didactiques pour apprendre en information-documentation*. Education.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

- Brougère, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Les cahiers pédagogiques*, 448, 11-12.
- Caillois, R. (1976). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Décuré, N. (1994). Jouer ? Est-ce bien raisonnable ? *Les langues modernes*, (2), 16-24.
- De Grandmont, N. (1999, 1 octobre). *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre* (3ème édition). Les Éditions Logiques.
- Lhôte, J. M. (1994). *Histoire des jeux de société*. Flammarion.
- Meguenni Lahreche, A. (2015). Le ludique comme stratégie d'enseignement/apprentissage en classe de langue. *Traduction et Langues*, 14(1), 92-101.
- Musset, M., et Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 1-15.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international.
- Silva, H. (2013, 1 octobre). La « gamification » de la vie : sous couleur de jouer ? *Sciences du jeu*, 1. <https://doi.org/10.4000/sdj.261>

Ressources didactiques

- Alain. (2015). *Propos sur l'éducation ; suivis de Pédagogie enfantine* (R. Bourgne, Éd. ; Édition revue et augmentée). Paris : Presses universitaires de France. (Première édition : 1932).
- Collioud-Marichallot, I. (2022). *Mon année d'anglais au CMI*. Morières-les-Avignon : Jocatop.
- Gauchet, M., Blais, M. C. et Ottavi, D. (2008, 8 octobre). *Conditions de l'éducation*. Stock.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Table des illustrations

Figure 1. Modèle de Viau (2004) sur le dynamisme motivationnel de l'élève.....	7
Figure 2. Typologie attributionnelle des causes évoquées en contexte scolaire, d'après Viau (1997)	8
Figure 3. Continuum d'autodétermination d'après Deci et Ryan (1985).....	10
Figure 4. Proportions de langues utilisées pendant les échanges par groupe et pour la classe entière	30
Figure 5. Tableau de comparaison de la perception de valeur par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais.....	31
Figure 6. Tableau modifié de comparaison de la perception de valeur par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais.....	33
Figure 7. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est le niveau d'acquisition du lexique	35
Figure 8. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation d'une syntaxe correcte	37
Figure 9. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais.....	38
Figure 10. Tableau de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'hésitations dans les phrases en anglais	40
Figure 11. Proportions de langues utilisées pendant les échanges par élève	41
Figure 12. Tableau de comparaison par groupe des quatre indicateurs de la perception de compétence.....	42
Figure 13. Tableau de comparaison par élève des quatre indicateurs de la perception de compétence	43
Figure 14. Tableau de comparaison de la perception de contrôle par rapport à la réalité.....	44
Figure 15. Tableau de comparaison des trois perceptions.....	46

Annexes

Annexe 1: Fiche de la séquence témoin	55
Annexe 2: Fiche de la séquence expérimentale	57
Annexe 3: Fiches de préparation des séances de la séquence témoin	60
Annexe 4 : Fiches de préparation des séances de la séquence expérimentale	72
Annexe 5 : Flashcards des membres de la famille.....	86
Annexe 6 : Transcription de la compréhension orale	87
Annexe 7 : Fiche-élève proposée en séance 1 (Collioud-Marichallot, 2022).....	88
Annexe 8 : Transcription des échanges sur la fratrie de la deuxième séance de la séquence témoin	89
Annexe 9 : Fiche-élève utilisée pendant les échanges de la deuxième séance de la séquence témoin	110
Annexe 10 : Fiche-élève utilisée lors du bilan de la troisième séance	111
Annexe 11 : Carte vierge pour la création du jeu Happy families.....	112
Annexe 12 : Cartes fille/garçon utilisée à la séance 1 de la séquence expérimentale	113
Annexe 13 : Exemples de réponses d'élèves lors du deuxième exercice de la deuxième séance	114
Annexe 14 : Transcription des échanges sur la fratrie de la deuxième séance de la séquence expérimentale	115
Annexe 15 : Transcription des échanges pendant la mise en œuvre du jeu Happy families de la deuxième séance de la séquence expérimentale	127
Annexe 16 : Cartes du jeu Happy families (Collioud-Marichallot, 2022).....	131
Annexe 17 : Questionnaire donné avant et après l'expérimentation	132
Annexe 18 : Réponses au premier questionnaire.....	133
Annexe 19 : Réponses au deuxième questionnaire	134
Annexe 20 : Convention de transcription orale utilisée	135
Annexe 21 : Résultats de l'évaluation sommative.....	137
Annexe 22 : Tableau modifié de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais	138

Annexe 1: Fiche de la séquence témoin

Cycle 3 – Niveaux : CM1/CM2	Présentation de sa famille	Prérequis : - formulation “Who is it ? It’s the... .” - le pluriel - structure de la phrase interrogative - les couleurs - les adjectifs possessifs à la 3° personne du singulier (her/his) - le possessif ('s)
Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais		
Compétences : - Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée - Reproduire un modèle oral - Copier des mots isolés et des textes courts - Se présenter oralement et présenter les autres		Objectif de la séquence : Être capable de présenter sa famille

Matériel :

- Support collectif : flashcards des membres de la famille (simple et complexe), enregistrement audio, des aimants, arbre généalogique de la famille royale britannique à projeter, un jeu *Happy families* (42 cartes/jeu), images des personnes/personnages déjà vus à coller
- Support individuel : fiches élève du guide, fiches élève avec les bulles à remplir, étiquettes homme/femme (arbre généalogique), fiches élève (arbre généalogique vierge), cartes *Happy families* vierges, élastiques

Séance	Durée	Objectif	Activités langagières	Connaissances				Méthode de recueil de données	
				Culture/Lexique	Formulations	Grammaire	Phonologie		
Séance 1	60 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Citer les membres de la famille simple • Utiliser la structure de phrase affirmative pour parler de sa famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Compréhension écrite - Production orale en continu - Production écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Baby 	<ul style="list-style-type: none"> - I've / I have got [nombre] [membre]. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraction « I've got » de « I have got » - Singulier/pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans “father”, “mother”, etc. 	Évaluation diagnostique avec le formulaire en début de séquence	Journal de bord de la séquence avec prise en note de l'engagement des élèves (mise au travail, concentration, etc.)
Séance 2	55 minutes	Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale en continu 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister 	<ul style="list-style-type: none"> - I have got/ I've got - Have you got brothers or sisters ? → 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraction « I've got » de « I have got » - Singulier/pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans “father”, 	Enregistrement audio et vidéo durant la phase d'expression orale en	

		structures de phrase (famille simple)	<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite - Production orale en interaction 	<ul style="list-style-type: none"> - Brother 	<ul style="list-style-type: none"> - Yes, I have/I've got [nombre] [nature]. No, I haven't. 	des noms	<ul style="list-style-type: none"> "mother", etc. - Aspiration du h dans "Have" 	interaction et d'expression écrite où les élèves échangent sur leur fratrie
Séance 3	60 minutes	Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille complexe)	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale en continu - Production écrite - Production orale en interaction 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Stepmother - Stepfather - Half-sister - Half-brother - L'arbre généalogique - La famille royale britannique 			<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans "father", "mother", etc. 	
Séance 4 : Tâche finale	50 minutes	Concevoir un support en mobilisant le lexique des membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production écrite - Production orale en continu 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Stepmother - Stepfather - Half-sister - Half-brother - Le jeu <i>Happy families</i> 			<ul style="list-style-type: none"> Placement de l'accent dans "father", "mother", etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des cartes faites par l'élève (erreur dans le lexique, diversification, etc.) - Réponse au formulaire après la fin de la séquence

Annexe 2: Fiche de la séquence expérimentale

Cycle 3 – Niveaux : CM1/CM2		Présentation de sa famille		Prérequis :					
Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais				<ul style="list-style-type: none"> - formulation “Who is it ? It’s the... .” - le pluriel - formulation « Are you ... ? » - le possessif ('s) - structure de la phrase interrogative - les couleurs - les adjectifs possessifs à la 3^e personne du singulier (her/his) 					
Compétences : - Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée				Objectif de la séquence : Être capable de présenter sa famille					
<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un modèle oral - Copier des mots isolés et des textes courts - Se présenter oralement et présenter les autres 									
Matériel :									
<ul style="list-style-type: none"> - Support collectif : flashcards des membres de la famille (simple et complexe), pâte à fixe, enregistrement audio, cartes aimantées « frère » et cartes aimantées « sœur », appareil photo/téléphone, 7 jeux <i>Happy families</i> (42 cartes/jeu), 4 jeux <i>Memory Game</i> (2 x 10 cartes/jeu), images des personnes/personnages déjà vus à coller - Support individuel : fiches élève du guide (seulement le 1^{er} exercice), ardoises, feuilles plastifiées avec 4 arbres généalogiques illustrés, feuilles plastifiées avec un arbre généalogique avec les silhouettes, fiches élève (arbre généalogique vierge), cartes <i>Happy families</i> vierges, élastiques, flashcards individuelles (Show me) 									
Séance	Durée	Objectif(s) d'apprentissage	Activités langagières	Connaissances travaillées				Méthode de recueil de données	
				Culture/Lexique	Formulations	Grammaire	Phonologie		
Séance 1	60 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Citer les membres de la famille simple • Utiliser la structure de phrase affirmative pour parler de sa famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale en continu - Production écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Baby 	<ul style="list-style-type: none"> - I've / I have got [nombre] [membre]. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraction « I've got » de « I have got » - Singulier/pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans “father”, “mother”, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation diagnostique avec le formulaire en début de séquence 	<ul style="list-style-type: none"> Journal de bord de la séquence avec prise en note de l'engagement des élèves (mise au travail, concentration, etc.)

Séance 2	60 minutes	Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille simple)	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale en interaction - Production écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Le jeu <i>Happy families</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - I have got/ I've got - Have you got brothers or sisters ? - Yes, I have/ I've got [nombre] [nature]. No, I haven't. - In the [colour] family, have you got the [member] ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraction « I've got » de « I have got » - Singulier/pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans "father", "mother", etc. - Aspiration du h dans "Have" 	Enregistrement audio et vidéo durant la phase d'échanges sur la fratrie et la phase de mise en œuvre du jeu <i>Happy families</i>
Séance 3	60 minutes	Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille complexe)	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production écrite - Production orale en interaction - Production orale en continu 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Stepmother - Stepfather - Half-sister - Half-brother - L'arbre généalogique - Le jeu <i>Happy families</i> - Découverte de familles célèbres dont la famille royale britannique 	<ul style="list-style-type: none"> - In the [colour] family, have you got the [member] ? - Have you got brothers or sisters ? - Yes, I've / I have got [nombre] [membre]. / - No, I haven't - Have you got [nombre] [membre] ? - Yes, I have / - No, I haven't. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contraction « I've got » de « I have got » - Singulier/pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans "father", "mother", etc. - Aspiration du h dans "Have" 	

Séance 4 : Tâche finale	50 minutes	Concevoir un support en mobilisant le lexique des membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production écrite - Production orale en continu 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandmother - Grandfather - Mother - Father - Sister - Brother - Stepmother - Stepfather - Half-sister - Half-brother - Le jeu <i>Happy families</i> 			<ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'accent dans "father", "mother", etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des cartes faites par l'élève (erreur dans le lexique, diversification, etc.) - Réponse au formulaire après la fin de la séquence
----------------------------	------------	---	---	--	--	--	---	---

Annexe 3: Fiches de préparation des séances de la séquence témoin

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille Séance n°1			Date :	Durée : 60 minutes
Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais					24/11/2022	
Compétences : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée ; Reproduire un modèle oral ; Copier des mots isolés et des textes courts				Objectif d'apprentissage : Citer les membres de la famille simple ; Utiliser la structure de phrase affirmative pour parler de sa famille		
Matériel : - Support collectif : flashcards des membres de la famille simple, enregistrement audio - Support individuel : fiches élèves du guide						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Présentation du projet : « Nous allons travailler ensemble pendant 4 séances pour que vous sachiez présenter votre famille. L'objectif au terme de cette séquence est que vous fabriquiez un jeu de 7 familles pour la classe. Pour cela, à la fin de la séquence vous créez chacun votre famille rêvée. Aujourd'hui, nous allons voir les membres de la famille et comment parler de ses frères et sœurs. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est mis au tableau lorsqu'on peut parler français et le drapeau anglais lorsqu'on ne doit parler qu'anglais. La PE explique ça aux élèves en français puis enlève le drapeau français du tableau et met celui d'Angleterre, en disant : "So now we will speak only in English."		
Présentation de la nouveauté <i>10 minutes</i>	CO POC	Demi-groupe Dirigé par le PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather	- La PE montre les flashcards : « Look ! It's a family. » - Elle présente chacune d'entre elles et les affiche au tableau au fur et à mesure. - Elle fait répéter plusieurs fois les différents mots en pointant les flashcards avec la formulation : « Who is it ? » / « It's the ... »	Mémorise le lexique et le travaille en utilisant « It's the ... »	Difficulté pour se souvenir du lexique → re-présenter les flashcards
Appropriation	POC	Demi-groupe	<u>Lexicales</u> : sister,	- Les élèves sont debout. Lorsque la PE montre une	- Prononce le	

phonologique 5 minutes		Dirigé par la PE	brother, mother, father, grandmother, grandfather <u>Phonologiques</u> : placement de l'accent	flashcard, ils prononcent le mot correspondant en fléchissant les genoux lorsqu'ils prononcent la syllabe accentuée. (réponse attendue : genoux fléchis au [ə]). - Les élèves dessinent sur leur ardoise des flèches qui représentent le mot. (réponse attendue : ↘) - Les consignes sont données par un exemple fait par la PE suivi d'un geste vers les élèves pour les inciter à faire comme l'exemple.	lexique et fléchit les genoux sur la syllabe accentuée - Représente le mot par une flèche sur son ardoise	
Entrainement - Communication 10 minutes	CO	Individuel Dirigé par le PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, baby <u>Grammaticales</u> : pluriel, contraction « I've got » de « I have got » <u>Formulations</u> : I've / I have got [nombre] [membre].	Travail sur la contraction de <i>I have</i> en <i>I've</i> : La PE s'appuie des connaissances des élèves : « Do you know the contraction in English? ». S'ils ne connaissent pas du tout, elle écrit au tableau <i>I have</i> et d'une autre couleur elle met entre parenthèses <i>ha</i> et elle rajoute l'apostrophe. Elle écrit en dessous <i>I have = I've</i> . Exercice 1 de la fiche élève avec 3 écoutes : 1. Enregistrement en entier et sans la feuille « <i>We are going to listen to the entire audio recording for the first time.</i> » 2. Avec des pauses entre chaque personnage pour avoir le temps de remplir la feuille « <i>We are going to listen to the audio again by taking breaks to do the first exercise. Listen and link each person with their family.</i> » 3. Sans pause pour vérifier ses réponses « <i>Listen to the entire audio recording and check your answers.</i> »	Relie chaque personnage avec sa famille sur sa feuille	Difficulté de compréhension de la consigne → 1. montrer son oreille et l'enceinte 2. faire un exemple au tableau et faire le geste de lier le nom à l'image 3. Montrer son oreille, l'enceinte et la feuille d'exercice Peu de réponses après la 2 ^{ème} écoute → faire une autre écoute avant la 3 ^{ème} écoute
Correction collective 5 minutes	CO	Demi-groupe Semi-dirigé par le PE		L'exercice est projeté au tableau et la vérification des réponses est appuyée par l'écoute de l'enregistrement → réponses attendues : voir feuille corrigée.	Donne sa réponse et se corrige en	

				La PE insiste à l'oral sur le « s » du pluriel de <i>brothers</i> et <i>sisters</i> .	vert en cas d'erreur	
Consigne 5 minutes	CE	Demi-groupe Semi-dirigé par le PE		<p>➤ « Read the example and complete the sentences. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consigne est lue par un élève et la PE s'appuie sur la compréhension des élèves pour l'expliquer de manière claire. - L'exemple est analysé collectivement. 	Lecture de la consigne et de l'exemple	
Entraînement 5 minutes	PE	Individuel En autonomie	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother, baby</p> <p><u>Formulations</u> : I've / I have got [nombre] [membre].</p>		Complète les phrases sur la fiche élève en fonction des images et grâce à l'exemple	Difficulté à identifier fille/garçon → dessin au tableau avec des cheveux longs pour les filles
Correction collective 5 minutes	PE	Demi-groupe Semi-dirigé par le PE		Les réponses exactes sont écrites au tableau → réponses attendues : voir feuille corrigée La PE insiste à l'oral sur le « s » du pluriel de <i>brothers</i> et <i>sisters</i> .	Donne sa réponse, va l'écrire au tableau et se corrige en vert en cas d'erreur	
Rituel de sortie		Demi-groupe Semi-dirigé par le PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse 5 minutes	POC	Demi-groupe Semi-dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent</p>	La PE montre les flashcards l'une après l'autre en demandant aux élèves de dire de quelle flashcard il s'agit. Une fois la réponse trouvée, tous les élèves répètent le mot. La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance. Elle annonce ce qui sera fait la prochaine fois : « La prochaine fois, nous allons voir comment questionner quelqu'un sur sa famille et comment y répondre si on vous pose la question. »	Énonciation du lexique en anglais	

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille Séance n°2			Date : 01/12/2022	Durée : 55 minutes
Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais						
Compétences : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée ; Se présenter oralement et présenter les autres				Objectif d'apprentissage : Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille simple)		
Matériel : - Support collectif : flashcards des membres de la famille simple - Support individuel : fiches élève avec les bulles à remplir						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Les élèves sont invités à rappeler ce qu'ils ont vu la séance dernière. (réponses attendues → les membres de la famille (brother, sister, (mother, father, grandfather, grandmother)), « I've got [nombre] sisters/brothers. »). La PE explique aux élèves les objectifs de la séance : « Aujourd'hui nous allons voir comment questionner quelqu'un sur sa famille et comment y répondre si on vous pose la question. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau anglais est mis au drapeau à la place du français et la PE dit : « Now we will speak only in English. »		
Rebrassage des connaissances antérieures <i>5 minutes</i>	POC	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather	<ul style="list-style-type: none"> - Les flashcards sont mises au fur et à mesure au tableau en demandant aux élèves ce qui est montré. - La PE invite les élèves à répéter plusieurs fois les différents mots en pointant les flashcards avec « Who is it ? » / « It's the ... ». 	Réinvestissement du lexique	

Présentation de la nouveauté 10 minutes	CO POI	Demi-groupe Dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother</p> <p><u>Grammaticales</u> : pluriel, contraction « I've got » de « I have got »</p> <p><u>Formulations</u> : Have you got brothers or sisters ? Yes, I've / I have got [nombre] [membre]. / No, I haven't.</p>	- Elle questionne plusieurs élèves : « And you, have you got brothers or sisters ? » afin de trouver la formulation de réponse par eux-mêmes → réponses attendues : « Yes, I have/I've got nombre+nature » ou « No, I haven't. ». Les 2 réponses sont notées au tableau.	Recherche des bonnes formulations de réponse	
Entraînement - Communication 15 minutes	POI CO PE	Binôme tournant En autonomie	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother</p> <p><u>Grammaticales</u> : pluriel</p> <p><u>Formulations</u> : Have you got brothers or sisters ? Yes, I've / I have got [nombre] [membre]. / No, I haven't.</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent, aspiration du h dans "have"</p>	<p>➤ « Ask others. »</p> <p>La PE fait un signe de la main pour les inciter à questionner un de leur camarade.</p> <p>Les élèves se déplacent pour aller se demander entre eux s'ils ont des frères et sœurs. Les réponses sont écrites sur la fiche élève. Les 2 types de réponse restent notées au tableau pour les 4 premiers échanges puis la PE les cache.</p>	Pose des questions sur la famille des autres et note la réponse sur la fiche élève pour manipuler la structure de phrase	Difficulté à répondre une fois les réponses cachées → 1. les remontrer brièvement. 2. Les laisser jusqu'au 7 ^{ème} échange
Correction collective 10 minutes	POI CO PE	Demi-groupe Semi-dirigé par la PE		La PE pose la question à un élève. Après avoir répondu, cet élève pose à son tour la question à un élève et va noter sa réponse au tableau. L'ordre doit suivre celui de la feuille. → réponses attendues : voir feuille corrigée Elle insiste sur le « h » de <i>have</i> .	Réponds à la question, pose la question à un camarade et va noter sa réponse	
Rituel de sortie		Demi-groupe Semi-dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		

<p>Synthèse 5 minutes</p>	<p>PE</p>	<p>Demi-groupe Dirigé par la PE</p>	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother</p> <p><u>Formulations</u> : Have you got brothers or sisters ? Yes, I've /I have got [nombre] [membre]. / No, I haven't.</p>	<p>La question apprise « Have you got brothers or sisters ? » est restituée collectivement puis recopiée dans le cahier ainsi que la réponse correspondant à la situation de chacun « Yes, I have/I've got [nombre] [nature]. » / « No, I haven't. ». La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance. Elle annonce ce qui sera fait la prochaine fois : « La prochaine fois, nous allons voir d'autres membres de la famille et nous allons continuer de travailler sur la façon de questionner quelqu'un sur sa famille et d'y répondre si on vous pose la question. »</p>	<p>Recopie les modèles au tableau en les adaptant à sa situation</p>	
-------------------------------	-----------	---	---	--	--	--

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille Séance n°3			Date : 08/12/2022	Durée : 60 minutes
Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais						
Compétence : Copier des mots isolés et des textes courts			Objectif d'apprentissage : Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille complexe)			
Matériel :						
- Support collectif : flashcards des membres de la famille simple et complexe, des aimants, arbre généalogique de la famille royale britannique à projeter - Support individuel : étiquettes homme/femme (arbre généalogique), fiches élève (arbre généalogique vierge)						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Les élèves sont invités à rappeler ce qu'ils ont vu la séance dernière. (réponses attendues → les membres de la famille (brother, sister, mother, father, grandfather, grandmother), « Have you got brothers or sisters ? I've got [nombre] sisters/brothers. »). La PE explique aux élèves les objectifs de la séance : « Aujourd'hui nous allons voir d'autres membres de la famille et nous allons continuer de travailler sur la façon de questionner quelqu'un sur sa famille et d'y répondre si on vous pose la question. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau anglais est mis au drapeau à la place du français et la PE dit : « Now we will speak only in English. »		
Rebrassage des connaissances antérieures <i>5 minutes</i>	POC POI	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather	- La PE questionne quelques élèves : « Have you got brothers or sisters ? » → réponse attendue : « Yes, I have/I've got [nombre] [nature]. » / « No, I haven't. » - Elle montre les flashcards en demandant « Who is it ? » → réponse attendue : « It's the ... »	Réinvestissement du lexique avec « It's the ... » et de la formulation question/réponse	

Présentation de la nouveauté 10 minutes	CO POC	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	<ul style="list-style-type: none"> - La PE montre les flashcards de la famille déjà connues : « Do you remember this family ? The family has changed. The father and the mother no longer love each other. This is separation. » Elle dessine un cœur barré au tableau. - Elle présente chacune des nouvelles flashcards et les dispose comme sur un arbre généalogique au tableau au fur et à mesure.. - Elle fait répéter plusieurs fois les différents mots en pointant les flashcards avec la formulation : « Who is it ? » / « It's the ... » 	Mémorise le lexique et le travaille en utilisant « It's the ... »	Difficulté pour se souvenir du lexique → re-présenter les flashcards
Appropriation phonologique 5 minutes	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : stepmother, stepfather, half-brother, half-sister <u>Phonologiques</u> : placement de l'accent	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsque la PE montre une flashcard, elle prononce le mot correspond. Une fois le mot prononcé, les élèves doivent taper dans leurs mains pour chaque syllabe à une intensité représentant l'accentuation du mot. (réponse attendue : fort, moyen, faible) - La consigne est donnée par un exemple (banana) fait par la PE suivi d'un geste vers les élèves pour les inciter à faire comme l'exemple. 	Tape dans ses mains plus ou moins fort selon l'accentuation de la syllabe	
Consigne 10 minutes	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister <u>Culturelles</u> : la famille royale britannique	<p>➤ « You are going to present your family on your copybook as a family tree.» (montrer un arbre généalogique pour la compréhension)</p> <p>Un exemple avec la famille royale britannique du point de vue du prince William est fait collectivement pour lever toute incompréhension. L'arbre généalogique illustré avec les prénoms est projeté au tableau, le but est d'y ajouter leur place dans la famille (mother, father,</p>	Participation à l'élaboration de l'exemple	

				stepmother, etc.) → réponses attendues : me William, my brother Harry, my mother Diana, my father Charles, my grandmother Elizabeth, my grandfather Philip, my stepmother Camilla, my half-brother Thomas, my half-sister Laura		
Entrainement <i>15 minutes</i>	PE	Individuellement En autonomie	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	Des étiquettes homme/femme sont à disposition pour illustrer son arbre généalogique.	Réalise son arbre généalogique en y mettant la place dans la famille et le prénom	Demi-frère/sœur → rajouter l'adulte en plus, faire un lien entre les deux parents et mettre l'enfant sur la même ligne que les autres
Rituel de sortie		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse <i>5 minutes</i>	PE	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	La fiche d'un arbre généalogique sans description est distribuée aux élèves. Elle est projetée au tableau et complétée collectivement. Cette fiche est ensuite collée dans le cahier. La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance. Elle annonce ce qui sera fait la prochaine fois : « La prochaine fois, nous allons fabriquer un jeu de 7 familles pour toute la classe en créant chacun sa famille rêvée. »	Participe au remplissage de la feuille	

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille Séance n°4			Date : 15/12/2022	Durée : 50 minutes
Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais						
Compétence : Copier des mots isolés et des textes courts				Objectif d'apprentissage : Concevoir un support en mobilisant le lexique des membres de la famille		
Matériel : - Support collectif : flashcards des membres de la famille (simple et complexe), un jeu <i>Happy families</i> (42 cartes/jeu), images des personnes/personnages déjà vus à coller - Support individuel : cartes <i>Happy families</i> vierges, élastiques						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Les élèves sont invités à rappeler ce qu'ils ont vu la séance dernière. (réponses attendues → des nouveaux membres de la famille (stepmother, stepfather, half-brother, half-sister), notre propre arbre généalogique). La PE explique aux élèves l'objectif de la séance : « L'objectif de la séance d'aujourd'hui est de fabriquer un jeu de 7 familles pour toute la classe en créant chacun sa famille rêvée. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau anglais est mis au drapeau à la place du français et la PE dit : « Now we will speak only in English. »		
Rebrassage des connaissances antérieures <i>10 minutes</i>	POC	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	- Le lexique des membres de la famille est revu à l'aide des flashcards : « Who is it ? → réponse attendue « It's the ... » La PE insiste sur le dernier vocabulaire appris (stepmother, stepfather, half-brother, half-sister).	Réinvestissement du lexique	Difficulté pour se souvenir du lexique → re-présenter les flashcards
Consigne <i>5 minutes</i>	CO	Demi-groupe Dirigé par la	Culturelles : jeu <i>Happy families</i>	- La PE montre les cartes du jeu <i>Happy families</i> et présente chacune des familles composant le jeu (the	Identifie les membres de la	

		PE		<p>Blue family, the Red family...).</p> <p>Les élèves vont créer leur famille rêvée sur les cartes Happy families vierges. Pour chaque membre de sa famille, l'élève peut choisir parmi les images proposées ou dessiner un personnage mais pour la carte qui le représente, il doit se dessiner lui-même. Il doit aussi écrire <i>my [membre] [prénom]</i> ou <i>me [prénom]</i>. Il écrit également son prénom en haut de la carte, avant 's <i>family</i>.</p> <p>- La consigne est donnée par un exemple fait par la PE suivi d'un geste vers les élèves pour les inciter à faire comme l'exemple. Cet exemple est théâtralisé (collage d'une image, hésiter sur un personnage à choisir, dessiner un personnage qui n'est pas les images proposées, se dessiner, mettre au moins 2 membres de la famille complexe pour inciter les élèves). L'exemple est ensuite effacé et le matériel distribué.</p>	famille quand la PE montre une famille du jeu	
Entraînement 20 minutes	PE	Individuellement En autonomie	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	La PE met à disposition des cartes semblables à celles du jeu <i>Happy families</i> mais vierges ainsi que des images à coller (personnes/personnages connu(e)s) en nombre suffisant.	Marque son prénom en haut de la carte, colle/dessine un membre de sa famille imaginaire au centre et écrit « my [membre] [prénom du membre] »	
Rituel de sortie		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse 5 minutes	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE		Après avoir récupéré les cartes de tous les élèves, la PE montre le rendu final. Elle explique ensuite que c'est un jeu dont le but est de reconstituer les familles et celui qui en a reconstitué le plus a gagné. Pour les reconstituer,		

			<p>elle donne la question : « In the [prénom de l'élève] family, have you got the [member] ? ». Elle explique aussi que l'autre groupe connaît les règles du jeu et leur expliqueront puisqu'ils y joueront ensemble en rituels du matin.</p> <p>La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance.</p>		
--	--	--	---	--	--

Annexe 4 : Fiches de préparation des séances de la séquence expérimentale

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille			Date : 24/11/2022	Durée : 60 minutes
Domaine : Langues vivantes		Séance n°1				
Sous-domaine : Anglais						
Compétences : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée ; Reproduire un modèle oral ; Copier des mots isolés et des textes courts				Objectifs d'apprentissage : Citer les membres de la famille simple ; Utiliser la structure de phrase affirmative pour parler de sa famille		
Matériel :						
- Support collectif : flashcards des membres de la famille simple, pâte à fixe, enregistrement audio, cartes aimantées « frère » et cartes aimantées « sœur », appareil photo/téléphone						
- Support individuel : fiches élève (seulement le 1 ^{er} exercice), ardoises, flashcards individuelles (Show me)						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Présentation du projet : « Nous allons travailler ensemble pendant 4 séances pour que vous sachiez présenter votre famille. L'objectif au terme de cette séquence est que vous fabriquiez un jeu de 7 familles pour la classe. Pour cela, à la fin de la séquence vous créerez chacun votre famille rêvée. Aujourd'hui, nous allons voir les membres de la famille et comment parler de ses frères et sœurs. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est mis au tableau lorsqu'on peut parler français et le drapeau anglais lorsqu'on ne doit parler qu'anglais. La PE explique ça aux élèves en français puis enlève le drapeau français du tableau et met celui d'Angleterre, en disant : "So now we will speak only in English."		
Présentation de la nouveauté <i>10 minutes</i>	CO POC	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather	<ul style="list-style-type: none"> - La PE montre les flashcards : « Look ! It's a family. » - Elle présente chacune d'entre elles et les affiche au tableau au fur et à mesure. - Elle les invite à répéter le lexique en leur montrant la flashcard. - Jeu <i>Show me</i> : La PE dit : « Show me the [membre]. » et les élèves montrent la bonne flashcard 	Mémorise le lexique en le répétant et en montrant la bonne flashcard	Difficulté pour se souvenir du lexique → re-présenter les flashcards

Appropriation phonologique 5 minutes	POC	Demi-groupe Dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent</p>	<p>- Les élèves sont debout. Lorsque la PE montre un flashcard, ils prononcent le mot correspondant en fléchissant les genoux lorsqu'ils prononcent la syllabe accentuée. (réponse attendue : genoux fléchis sur l'avant-dernière syllabe).</p> <p>La consigne est donnée par un exemple fait par la PE suivi d'un geste vers les élèves pour les inciter à faire comme l'exemple.</p>	Prononce le lexique et fléchit les genoux sur la syllabe accentuée	
Entraînement - Communication 10 minutes	CO	Individuel Dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother, baby</p> <p><u>Grammaticales</u> : pluriel, contraction « I've got » de « I have got »</p> <p><u>Formulations</u> : I've / I have got [nombre] [membre]. Ex : I've got one sister.</p>	<p>Travail sur la contraction de <i>I have</i> en <i>I've</i> : La PE s'appuie des connaissances des élèves : « Do you know the contraction in English? ». S'ils ne connaissent pas du tout, elle écrit au tableau <i>I have</i> et d'une autre couleur elle met entre parenthèses <i>ha</i> et elle rajoute l'apostrophe. Elle écrit en dessous <i>I have = I've</i>.</p> <p>Exercice 1 de la fiche élève avec 3 écoutes :</p> <p>4. Enregistrement en entier et sans la feuille « <i>We are going to listen to the entire audio recording for the first time.</i> »</p> <p>5. Avec des pauses entre chaque personnage pour avoir le temps de remplir la feuille « <i>We are going to listen to the audio again by taking breaks to do the first exercise. Listen and link each person with their family.</i> »</p> <p>6. Sans pause pour vérifier ses réponses « <i>Listen to the entire audio recording and check your answers.</i> »</p>	Relie chaque personnage avec sa famille sur sa feuille	<p>Difficulté de compréhension de la consigne → 1. montrer son oreille et l'enceinte 2. faire un exemple au tableau et faire le geste de lier le nom à l'image 3. Montrer son oreille, l'enceinte et la feuille d'exercice</p> <p>Peu de réponses après la 2^{ème} écoute → faire une autre écoute avant la 3^{ème} écoute</p>
Correction collective 5 minutes	CO	Demi-groupe Semi-dirigé par la PE		<p>L'exercice est projeté au tableau et la vérification des réponses est appuyée par l'écoute de l'enregistrement → réponses attendues : voir feuille corrigée. La PE insiste à l'oral sur le « s » du pluriel de <i>brothers</i> et <i>sisters</i>.</p>	Donne sa réponse et se corrige en vert en cas d'erreur	
Consigne 5 minutes	CO	Demi-groupe		<p>La PE montre les cartes « frère » et les cartes « sœur ». Elle fait un exemple où c'est elle qui crée une fratrie. Elle</p>	Participe à l'exemple	

		Dirigé par la PE		<p>accompagne son explication de gestes : mimer le fait de réfléchir, mettre des cartes au tableau, dessiner une bulle de conversation de BD, montrer l'ardoise et mimer l'écriture.</p> <p>La phrase réponse de l'exemple est écrite et laissée au tableau.</p> <p>➤ « Imagine a family with the cards, but only the brothers and the sisters. Others, write the sentence [prénom de l'élève au tableau] would say to introduce his/her family. »</p>		
Entraînement 10 minutes	PE	Demi-groupe Autonome	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother</p> <p><u>Grammaticales</u> : pluriel</p> <p><u>Formulations</u> : I've / I have got [nombre] [membre].</p>	<p>Mise en place d'une variante du jeu du <i>Pictionary</i> :</p> <p>Un élève désigné par la PE va au tableau. Il utilise les cartes magnétisées fille ou garçon pour imaginer une fratrie. Il colle les membres de celle-ci au tableau. Les autres élèves doivent écrire sur leur ardoise ce que l'élève au tableau dirait pour présenter sa fratrie (réinvestissement de la structure de phrase de la CO) → réponse attendue : I've got / I have got [nombre] [membre].</p> <p>Pour la correction, c'est l'élève au tableau qui valide ou invalide les réponses de ses camarades, avec vérification de la PE. La PE insiste à l'oral sur le « s » du pluriel de <i>brothers</i> et <i>sisters</i>.</p> <p>Pour garder une trace écrite, pour chaque fratrie constituée la PE prend une photo des cartes collées au tableau avec l'ardoise où se trouve la bonne réponse à côté. Ces photos seront imprimées et collées dans le cahier.</p>	Tous les élèves passent au tableau, ils sont désignés par la PE	
Rituel de sortie		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse 5 minutes	POC	Demi-groupe Semi-dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent</p>	<p>La PE montre les flashcards l'une après l'autre en demandant aux élèves de dire de quelle flashcard il s'agit. Une fois la réponse trouvée, tous les élèves répètent le mot.</p> <p>La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance. Elle annonce ce qui sera fait la prochaine fois : « La prochaine fois, nous allons voir comment questionner quelqu'un sur sa famille et comment y répondre si on vous pose la question. »</p>	Énonciation du lexique en anglais	

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille			Date : 01/12/2022	Durée : 60 minutes
Domaine : Langues vivantes		Séance n°2				
Sous-domaine : Anglais						
Compétences : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée ; Se présenter oralement et présenter les autres				Objectif d'apprentissage : Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille simple)		
Matériel : - Support collectif : flashcards des membres de la famille simple, 7 jeux <i>Happy families</i> (42 cartes/jeu)						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Les élèves sont invités à rappeler ce qu'ils ont vu la séance dernière. (réponses attendues → les membres de la famille (brother, sister, (mother, father, grandfather, grandmother)), « I've got [nombre] sisters/brothers. »). La PE explique aux élèves les objectifs de la séance : « Aujourd'hui nous allons voir comment questionner quelqu'un sur sa famille et comment y répondre si on vous pose la question. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau anglais est mis au drapeau à la place du français et la PE dit : « Now we will speak only in English. »		
Rebrassage des connaissances antérieures <i>10 minutes</i>	POI	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather	- Le lexique des membres de la famille est revu à l'aide des flashcards : « Do you remember, who is it ? → réponse attendue « It's the ... » - Jeu <i>What's missing ?</i> : La PE affiche toutes les flashcards au tableau sauf une et les élèves doivent deviner laquelle c'est.	Réinvestissement du lexique en répondant aux questions	Difficulté pour se souvenir du lexique → représenter les flashcards
Présentation de la nouveauté et appropriation phonologique	CO POI	Demi-groupe puis en binôme Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother <u>Grammaticales</u> : pluriel <u>Formulations</u> : Have you	- Elle questionne plusieurs élèves : « And you, have you got brothers or sisters ? » afin de trouver la formulation de réponse par eux-mêmes → réponses attendues : « Yes, I have/I've got [nombre] [nature] » ou « No, I	Recherche des bonnes formulations de réponse puis pose des	

10 minutes			got brothers or sisters ? Yes, I've / I have got [nombre] [membre]. / No, I haven't. <u>Phonologiques</u> : aspiration du h dans "have"	haven't. ». Les 2 réponses sont notées au tableau. La PE insiste sur le « h » de have et sur le « s » du pluriel de <i>brothers</i> et <i>sisters</i> . ➤ « Ask others. » - Les élèves se questionnent en binôme.	questions sur la famille de son camarade	
Découverte du jeu « Happy families » 10 minutes	POI	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather <u>Culturelles</u> : jeu <i>Happy families</i> <u>Formulations</u> : In the [colour] family, have you got the [member] ? Yes, I have / No, I haven't. <u>Phonologiques</u> : placement de l'accent, aspiration du h dans "have"	- La PE montre les cartes du jeu <i>Happy families</i> et présente chacune des familles composant le jeu (the Blue family, the Red family...). - La PE donne rapidement le but du jeu et, en mettant en scène un exemple, elle invite les élèves à trouver une formule en anglais pour demander à un autre joueur s'il a la carte que l'on souhaite obtenir : « I want this card. What question am I asking? » et comment lui répondre : « OK, so [nom de l'élève], in the Blue family, have you got the sister ? » → réponse attendue : « In the [colour] family, have you got the [member] ? » « Yes, I have / No, I haven't. » - Elle utilise quelques cartes pour s'entraîner collectivement. - La formule est écrite au tableau.	Propose des formules en anglais	Difficulté à trouver une formule → faire le lien avec le jeu français « les 7 familles »
Mise en œuvre du jeu <i>Happy families</i> 15 minutes	POI	Groupe de 3 ou 4 En autonomie	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather <u>Culturelles</u> : jeu <i>Happy families</i> <u>Formulations</u> : In the [colour] family, have you	La PE forme des groupes de 3 à 4 élèves qui vont se placer de façon à pouvoir voir l'ensemble du groupe. Elle énonce la règle tout en montrant ce qu'elle dit en faisant un exemple avec les cartes d'un groupe. ➤ Règle : « Distribute 7 cards to each player. The goal is to collect the 6 members from a family, the grandfather, the grandmother, the	Joue au jeu en ne posant les questions qu'en anglais	Jeu trop facile ou trop court pour un/plusieurs groupe(s) → nouvelle règle : « The player who makes the most families wins the game. For exemple, I have one family and you have three

			got the [member] ? Yes, I have / No, I haven't. <u>Phonologiques</u> : placement de l'accent, aspiration du h dans "have"	mother, the father, the brother and the sister. The player who makes a complete family wins the game. »		families, so you win ! ».
Rituel de sortie		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse 5 minutes	PE	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother <u>Formulations</u> : Have you got brothers or sisters ? Yes, I've / I have got [nombre] [membre]. / No, I haven't.	La question apprise « Have you got brothers or sisters ? » est restituée collectivement puis recopiée dans le cahier ainsi que la réponse correspondant à la situation de chacun « Yes, I have/I've got [nombre] [nature]. » / « No, I haven't. ». La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance. Elle annonce ce qui sera fait la prochaine fois : « La prochaine fois, nous allons voir d'autres membres de la famille et nous allons continuer de travailler sur la façon de questionner quelqu'un sur sa famille et d'y répondre si on vous pose la question. »	Recopie les modèles au tableau en les adaptant à sa situation	

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille			Date : 08/12/2022	Durée : 60 minutes
Domaine : Langues vivantes		Séance n°3				
Sous-domaine : Anglais						
Compétences : Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée ; Se présenter oralement et présenter les autres ; Copier des mots isolés et des textes courts.				Objectif d'apprentissage : Questionner quelqu'un sur sa famille et savoir y répondre en utilisant les structures de phrase (famille complexe)		
Matériel :						
- Support collectif : 7 jeux <i>Happy families</i> (42 cartes/jeu), flashcards des membres de la famille simple et complexe						
- Support individuel : feuilles plastifiées avec 4 arbres généalogiques illustrés, feuilles plastifiées avec un arbre généalogique avec les silhouettes, fiches élève (arbre généalogique vierge)						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Les élèves sont invités à rappeler ce qu'ils ont vu la séance dernière. (réponses attendues → les membres de la famille (brother, sister, mother, father, grandfather, grandmother), « Have you got brothers or sisters ? I've got [nombre] sisters/brothers. »). La PE explique aux élèves les objectifs de la séance : « Aujourd'hui nous allons voir d'autres membres de la famille et nous allons continuer de travailler sur la façon de questionner quelqu'un sur sa famille et d'y répondre si on vous pose la question. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau anglais est mis au drapeau à la place du français et la PE dit : « Now we will speak only in English. »		
Rebrassage des connaissances antérieures <i>10 minutes</i>	POI	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather <u>Culturelles</u> : jeu <i>Happy families</i>	- La PE présente, au hasard, une carte du jeu <i>Happy families</i> en demandant « What question do you ask to get this card ? ». Elle inscrit la réponse au tableau → réponse attendue : « In the [colour] family, have you got the [member] ? » - Elle utilise quelques cartes pour s'entraîner collectivement.	Réinvestissement de la formule travaillée	Difficulté pour se souvenir du lexique → re-présenter les flashcards

			<p><u>Formulations</u> : In the [colour] family, have you got the [member] ?</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent, aspiration du h dans "have"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre du jeu → règle : « Distribute 7 cards to each player. The rest of the cards will be the pick. The goal is to collect the 6 cards from the same family. The first player who has made a family wins the game. » 		
Présentation de la nouveauté <i>10 minutes</i>	CO POC	Demi-groupe Dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : stepmother, stepfather, half-brother, half-sister</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La PE montre les flashcards de la famille déjà connues : « Do you remember this family ? The family has changed. The father and the mother no longer love each other. This is separation and divorce. » Elle dessine un cœur barré au tableau. - Elle présente chacune des nouvelles flashcards et les dispose comme sur un arbre généalogique au tableau au fur et à mesure. - Elle les invite à répéter le lexique en leur montrant la flashcard. - Jeu <i>Point to</i> : La PE accroche les flashcards à différents endroits de la classe et lorsqu'elle dit « Point to the [membre de la famille] », les élèves pointent du doigt la bonne flashcard 	Mémorise le lexique en le répétant et en montrant la bonne flashcard	Difficulté pour se souvenir du lexique → re-présenter les flashcards
Appropriation phonologique <i>5 minutes</i>	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE	<p><u>Lexicales</u> : stepmother, stepfather, half-brother, half-sister</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsque la PE montre une flashcard, elle prononce le mot correspond. Une fois le mot prononcé, les élèves doivent taper dans leurs mains pour chaque syllabe à une intensité représentant l'accentuation du mot. (réponse attendue : fort, moyen, faible) <p>La consigne est donnée par un exemple (banana) fait par la PE suivi d'un geste vers les élèves pour les inciter à faire comme l'exemple.</p>	Tape dans ses mains plus ou moins fort selon l'accentuation de la syllabe	
Consigne <i>5 minutes</i>	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE		<p>La PE constitue les binômes et distribue les feuilles.</p> <p>➤ « You (élève A), you know the families of four</p>		Compréhension de la consigne → un exemple avec une

				<p>persons. You (élève B), you've got informations about the family of only one person but you don't know who. The goal is to guess who it is. So, you (élève A) will ask him/her questions like « Have you got a stepmother ? Yes, I have / No, I haven't. »</p> <p>La question type et les réponses sont notées au tableau.</p>		<p>feuille de chaque type est faite collectivement pendant que la consigne est donnée. A chaque « you » la PE montre l'élève. Plusieurs exemples de questions/réponses sont faits.</p>
<p>Entraînement - Communication 15 minutes</p>	<p>POI CO</p>	<p>Binômes En autonomie</p>	<p><u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister</p> <p><u>Culturelles</u> : familles célèbres (la famille royale britannique, les Simpsons, etc.)</p> <p><u>Phonologiques</u> : placement de l'accent, aspiration du h dans "have"</p> <p><u>Grammaticales</u> : pluriel</p> <p><u>Formulations</u> :</p> <p>- Have you got brothers or sisters ? Yes, I've / I have got [nombre] [membre]. / No, I haven't</p>	<p>Variante du jeu <i>Guess who ?</i> : Le premier élève du binôme (A) a sous les yeux une feuille avec 4 arbres généalogiques où les membres sont représentés par des photos/images. Le second élève du binôme (B) a sous les yeux un arbre généalogique où les membres sont seulement représentés par des silhouettes. L'élève A doit donc poser des questions à l'élève B pour trouver la personne/le personnage à qui appartient la famille. La question finale est : « Are you [prénom] ? » et la réponse attendue est « Yes/No ».</p> <p>La question et les réponses notées au tableau sont cachées après quelques échanges.</p>	<p>Pose des questions sur la famille à son binôme et devine qui est son personnage à partir des arbres généalogiques</p>	<p>Difficulté à poser des questions ou répondre une fois les modèles cachés → 1. les remontrer brièvement. 2. les laisser le temps que plusieurs échanges se fassent</p>











			- Have you got [nombre] [membre] ? Yes, I have / No, I haven't.			
Rituel de sortie		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse 5 minutes	PE	Demi-groupe Dirigé par la PE	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	La fiche d'un arbre généalogique sans description est distribuée aux élèves. Elle est projetée au tableau et complétée collectivement. Cette fiche est ensuite collée dans le cahier. La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance. Elle annonce ce qui sera fait la prochaine fois : « La prochaine fois, nous allons fabriquer un jeu de 7 familles pour toute la classe en créant chacun sa famille rêvée. »	Participe au remplissage de la feuille	

Cycle 3 – Niveaux : CM1-CM2		Présenter sa famille			Date : 15/12/2022	Durée : 50 minutes
Domaine : Langues vivantes		Séance n°4				
Sous-domaine : Anglais						
Compétence : Copier des mots isolés et des textes courts				Objectif d'apprentissage : Concevoir un support en mobilisant le lexique des membres de la famille		
Matériel :						
- Support collectif : flashcards des membres de la famille (simple et complexe), 4 jeux <i>Memory Game</i> (2 x 10 cartes/jeu), un jeu <i>Happy families</i> (42 cartes/jeu), images des personnes/personnages déjà vus à coller						
- Support individuel : cartes <i>Happy families</i> vierges, élastiques						
Phases	AL	Organisation	Connaissances travaillées	Déroulé de la séance	L'activité des élèves	Régulation
Introduction <i>5 minutes</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Les élèves sont invités à rappeler ce qu'ils ont vu la séance dernière. (réponses attendues → des nouveaux membres de la famille (stepmother, stepfather, half-brother, half-sister), « Have you got brothers or sisters ? I've got [nombre] sisters/brothers. »). La PE explique aux élèves l'objectif de la séance : « L'objectif de la séance d'aujourd'hui est de fabriquer un jeu de 7 familles pour toute la classe en créant chacun sa famille rêvée. »		
Rituels d'entrée <i>1 minute</i>		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau anglais est mis au drapeau à la place du français et la PE dit : « Now we will speak only in English. »		
Rebrassage des connaissances antérieures <i>15 minutes</i>	POC	Demi-groupe puis en groupe de 3-4 Dirigé par la PE puis en autonomie	<u>Lexicales</u> : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister <u>Culturelles</u> : jeu <i>Memory Game</i>	- Le lexique des membres de la famille est revu à l'aide des flashcards : « Who is it ? → réponse attendue « It's the ... » - Jeu <i>Memory Game</i> : En groupe de 3 à 4, les élèves doivent retrouver des paires. A chaque fois qu'il retourne une carte, l'élève doit dire le mot qui correspond à cette carte. La PE fait un exemple au tableau puis laisse les élèves faire l'activité en autonomie.	Réinvestissement du lexique Il retrouve des paires et prononce le mot correspondant à la carte retournée	Difficulté pour se souvenir du lexique → représenter les flashcards

			Phonologiques : placement de l'accent			
Consigne 5 minutes	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE		<ul style="list-style-type: none"> - La PE montre les cartes du jeu <i>Happy families</i> et présente chacune des familles composant le jeu (the Blue family, the Red family...). <p>Les élèves vont créer leur famille rêvée sur les cartes <i>Happy families</i> vierges. Pour chaque membre de sa famille, l'élève peut choisir parmi les images proposées ou dessiner un personnage mais pour la carte qui le représente, il doit se dessiner lui-même. Il doit aussi écrire <i>my [membre] [prénom]</i> ou <i>me [prénom]</i>. Il écrit également son prénom en haut de la carte, avant 's <i>family</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La consigne est donnée par un exemple fait par la PE suivi d'un geste vers les élèves pour les inciter à faire comme l'exemple. Cet exemple est théâtralisé (collage d'une image, hésiter sur un personnage à choisir, dessiner un personnage qui n'est pas les images proposées, se dessiner, mettre au moins 2 membres de la famille complexe pour inciter les élèves). <p>L'exemple est ensuite effacé et le matériel distribué.</p>	Identifie les membres de la famille quand la PE montre une famille du jeu	
Entraînement 20 minutes	PE	Individuellement En autonomie	Lexicales : sister, brother, mother, father, grandmother, grandfather, stepmother, stepfather, half-brother, half-sister	La PE met à disposition des cartes semblables à celles du jeu mais vierges ainsi que des images à coller (personnes/personnages vu(e)s à la séance précédente) en nombre suffisant.	Marque son prénom en haut de la carte, colle/dessine un membre de sa famille imaginaire au centre et écrit « my [membre] [prénom du membre] »	

Rituel de sortie		Demi-groupe Dirigé par la PE		Le drapeau français est remis au tableau, à la place du drapeau anglais.		
Synthèse <i>5 minutes</i>	CO	Demi-groupe Dirigé par la PE		Après avoir récupéré les cartes de tous les élèves, la PE montre le rendu final. Elle explique ensuite que l'autre groupe ne sait pas jouer à ce jeu et que ça sera à eux de leur expliquer lorsqu'ils l'utiliseront pendant les rituels du matin. La PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la séance.		

Annexe 5 : Flashcards des membres de la famille

		Mother	Father
		Grandfather	Grandmother
		Sister	Brother
		Half-sister	Half-brother
		Stepmother	Stepfather

Annexe 6 : Transcription de la compréhension orale

Jane - Hello ! My name is Jane. I've got one sister and one brother.

Scott - Hi! I'm Scott. I've got three sisters.

Peter - Hello! My name is Peter and I've got two brothers.

Allison - Hello children! I'm Allison. I've got one baby brother and two sisters.

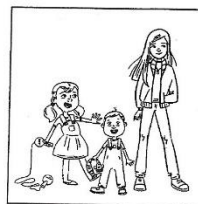
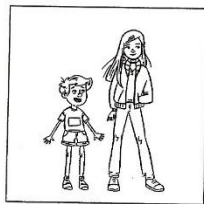
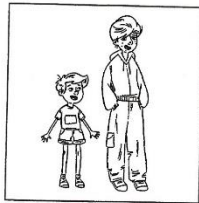


CHAPITRE 1
Présenter sa famille

FICHE ÉLÈVE
1A

Name Date

1. Listen and link.



Jane



Scott



Peter

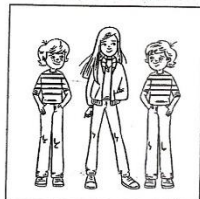


Alison

2. Read the example and complete the sentences.



« I have got two brothers and one baby sister. »



« I have got
and »



« I
..... »

Annexe 8 : Transcription des échanges sur la fratrie de la deuxième séance de la séquence témoin

Échange 1

E11 – E24

E11 : have you got + have you got broter or sister

E24 : hum + yes have you gots one brother hand hand hand two sister

E11 : sérieux ?

E24 : ouais

E11 : attends répète répète

E24 : yes have you gots one brother hand two sister

E24 : yes have you gots one brother hand two sister

E11 : yes, have + have quoi^Q

E24 : oh, tu saoules + + yes + i

E11 : attends attends

E24 : i've got one brother hand two sister

E11 : one + + brother + two sister^Q

E24 : and two sister

E11 : vas-y, à toi

E24 : alors + hum + have you got brother or sister ? + +

E11 : yes + i've + yes i've got one broter no sister

E24 : vas-y redis

E11 : one brother

E24 : and two sister^Q

E11 : non non non non zero sister

E3 - E5

E3 : have you got brother or sister

E5 : yes + + i + have + got + two + bro + ther and + one + sister

E3 : non en fait tu dois dire combien t'as de sœurs dans ta famille et combien t'as de frères dans ta famille + + bah garçon c'est brother et fille c'est sister + plutôt

E5 : yes + brother + et sister

E3 : mais combien + t'as combien de frères et sœurs

E5 : deux + une fille

E3 : mais comment on le dit

E5 : je sais pas

E3 : bah tu dois dire + yes i have got two brother hand one sister

E5 : yes i have got two brother and no sister

E3 : O.K.

E5 : have you got brother or sister

E3 : euh + yes i have + four sisters + + du coup + + Pauline + je dois écrire en anglais ici^Q

PE : yes + in english

E5 : t'avais dit quoi

E3 : j'ai dit yes i have got four sisters

E18 - E25

E18 : have you got brother or sister

E25 : no i haven't

E18 : j'ai pas compris

E25 : no i haven't

E18 : no i haven't

E25 : no i haven't + + no i haven't + + no i haven't

E18 : no i haven't

E25 : and you + have you got brothers or sisters

E18 : Attends attends + no i haven't

E25 : Have you got any brothers or sisters

E18 : i have got one brother and one sister

E25 : O.K. + + i have + + i have + + repeat to me

E18 : i have got + i have got + + one brother + + brother + + and one sister + + one sister

E25 : ready

E20 - E26

E20 : you ready^Q

E26 : yeah i'm ready bon have you got brother or sister

E20 : euh i've got two sister

E26 : i + have + + got + + you have got what

E20 : two sister ///¹

E26 : finish

E20 : ah c'est à mon tour + + have you got brother or sister

E26 : i have got + one sister

E20 : i have got what

E26 : i have got one sister

E20 : one sister^Q

E26 : XXX

¹ E26 écrit

E20 : finish

E10 - E1

E10 : have you got brothers or sisters

E1 : euh + + euh + + two sisters

E10 : mais là j'écris quoi^Q

E1 : t'écris E1 t'as deux sœurs

E10 : oui mais je dois l'écrire en anglais alors + + i + + have + + got + + two + + sister + +

E1 : have you got brother or sister

E10 : i have + + got + + one euh brother + and + one + + sister

E16 - E8

E16 : have you got brother or sister

E8 : euh + + no + + yes i have got + + two brother and one sister

E16 : O.K. ///²

E8 : mais toi

E16 : c'est à toi de me poser la question

E8 : no + yes i've got two brothers and one sister

E16 : non mais en fait tu dois me poser la question

E8 : ah + + have you got brother or sister

E16 : no i haven't ///³ no i haven't

² E16 écrit

³ E8 écrit

Échange 2

E24 - E18

E24 : hum + have you got brother or sister

E18 : yes +

E24 : yeah

E18 : i have got one brother and one sister

E24 : hum + repeat^Q

E18 : yes

E24 : yeah

E18 : yes + i have got one brother and one sister

E24 : one brother + +

E18 : and

E24 : hand

E18 : hand one sister

E24 : yeah

E18 : hum + have you got brother or sister

E24 : i + i've got + I've got euh one brother and two sister

E18 : yes

E24 : yes + have you gots + have you gots + have you gots + i've got pardon + + sorry + i've gots one brother

E18 : t'as three brother et one sister

E24 : ah oui + yeah yeah + i two brother i two sister

E18 : euh + attends

E24 : i two brother i two sister

E18 : t'as pas one sister^Q

E24 : non + two sister

E1 – E3

E1 : hello + have you got brother or sister

E3 : hum yes i've got + i've got + four sisters

E1 : four^Q

E3 : yes ///⁴

E1 : got

E3 : four sisters

E1 : four + + sister

E3 : hum have you got brother or sister

E1 : euh yes euh two sister euh have you got euh i have got two sister

E3 : repeat me

E1 : two sister ///⁵ finish^Q

E3 : oui

E1 : O.K.

E1 : bye

E3 : bye

E11 - E12

E11 : je pose la question en premier^Q

E12 : vas-y

⁴ E1 écrit

⁵ E3 écrit

E11 : have you got brother or sister

E12 : t'as dit quoi j'ai pas compris

E11 : have you got brother or sister

E12 : j'ai pas compris ce que t'as dit

E11 : là je viens de te poser la question + combien t'as de frères et combien t'as de sœurs

E12 : ah euh je sais mais

E11 : tu dois dire ça en anglais

E12 : euh i have got + + two brother + one sister

E11 : two brother^Q

E12 : one sister ///⁶

E11 : vas-y toi pose moi la question + + pose moi la question

E12 : c'est quoi déjà la question

E11 : have you got brother or sisters + + pose moi la question

E12 : have you got brother or sister

E11 : one brother

E12 : one brother^Q ca veut dire

E11 : ca veut dire un frère

E12 : comment on écrit brother

E11 : bro + ther

E12 : on a fini

E26 - E25

E26 : have you got brother or sister

⁶ E11 écrit

E25 : no i haven't i'm the single kids in my family + i'm lucky

E26 : no i haven't //⁷

E25 : and you have you got brother or sister

E26 : i have got one sister + one big sister

E25 : you have one big sister^Q

E26 : yeah

E25 : my poor + + is it hard for you

E26 : yes very + very

E25 : i am the single kids in my family

E26 : ça ça veut dire célibataire

E25 : oui mais je sais pas comment le dire + + i am the only kids in my family

E26 : yes + so i have on big sister

E8 - E5

E8 : alors E5 je te pose la question + have you got brothers or sisters

E5 : euh yes + +

E8 : i've

E5 : i've the brother

E8 : got

E5 : got the brother and a sister

E8 : et t'as pas de sister^Q

E5 : si

E8 : ah one et two brother

⁷ E26 écrit

E5 : oui ///⁸ have you got brother or sister

E8 : yes i've got two brother and one sisters ++ ouais ++ donc j'ai une sœur et deux frères

E5 : c'est vrai^Q

E8 : ouais

E16 - E10

E16 : in english ++ have you got brother or sister

E10 : yes i've got one brother and one sister

E16 : yes ///⁹ please you

E10 : have you got brother or sister

E16 : no i haven't

E10 : O.K.

Échange 3

E20 - E24

E20 : alors + euh + have you got brother or sister

E24 : yeah + i've gots + i've got euh one brother euh ouais one brother hand two sisters

E20 : vous êtes cinq dans vote famille^Q + cinq enfants^Q

E24 : non ++ oui + oui

E20 : vas-y à toi

E24 : hum + have you got brother or sister

⁸ E8 écrit

⁹ E16 écrit

E20 : two sister ///¹⁰ i've got two sister

E24 : ah

E20 : no + no + i've got ///¹¹

E24 : c'est bon

E3 - E10

E3 : have you got + brother or sister

E10 : yes + i have + got + one + bro + ther + and one sister

E3 : repeat me

E10 : i have got + one brother and one sister

E3 : désolée + + repeat me encore

E10 : i have got one brother and one sister

E3 : two sister^Q

E10 : one sister

E3 : et euh + deux brother^Q

E10 : one brother ///¹²

E3 : finish

E10 : alors have you got brother or sister

E3 : yes + i've got four sister

E10 : redis redis

E3 : ye i've got four sister

¹⁰ E24 écrit

¹¹ E24 écrit

¹² E3 écrit

E25 - E12

E25 : c'est moi qui commence^Q

E12 : vas-y

E25 : have you got brothers or sisters

E12 : tu dois me poser la question

E25 : have you got brothers or sisters

E12 : i have gots two brother and one sister

E25 : yes i have got one brother and one sister + two brothers or

E12 : one brother

E25 : you are lucky ///¹³ come on + your turn

E12 : hum have you got brother or sister

E25 : no i haven't + i am the only kids in the family

E12 : t'es fille unique + c'est ça^Q

E25 : yes

E12 : O.K.

E26 - E18

E26 : so + have you got brother or sister

E18 : yes + i have + got + + one brother + one + and one sister ///¹⁴

E26 : and one sister

E18 : have you got brother or sister

E26 : yes + yes i have got one big sister + + écris + I have got one big sister

E18 : i have got one big sister + + t'as une sœur

¹³ E25 écrit

¹⁴ E26 écrit

E26 : oui j'ai une sœur + une grande sœur

E8 - E10

E8 : have you got brothers or sisters

E10 : have got one brother and one sister

E8 : j'ai pas compris

E10 : j'ai un frère et une sœur

E8 : yes + one brother + + brother + + and one sister + + et t'as une sœur^Q

E10 : oui

E8 : one sister + + one sister + + à moi + tu dois me poser la question

E10 : have you got brother or sister

E8 : yes i've got two brother one sister + + attends + + yes i've got two brothers and one sister

E16 - E1

E16 : have you got brother or sister

E1 : two sister

E16 : non + yes

E1 : yes

E16 : i have got two sisters

E1 : yes + i have got two sisters ///¹⁵

E16 : c'est à toi

E1 : have you got brother or sister

E16 : no i haven't

¹⁵ E16 écrit

E1 : coup dur

E16 : mais je vis ma meilleure vie en tant que fils unique + c'est trop bien

E1 : XXX

E16 : no i haven't

Échange 4

E11 - E18

E11 : have you got brother or sister

E18 : yes + + yes, i have got one brother and one sister

E11 : attends, have one

E18 : have got

E11 : i have got

E18 : one brother + hand + hand

E11 : hand

E18 : hand one sister

E11 : voilà + + vas-y à toi de me poser la question

E18 : hum + i euh non + have you got brother or sister

E11 : have you got one brother

E18 : c'est yes ou no^Q

E11 : yes have you got one brother

E18 : yes + hand + one + yes + brother + + bro + + ther

E11 : yes

E18 : c'est yes hand one brother^Q

E11 : oui

E8 – E3

E8 : hello

E3 : hello

E8 : commence me^Q

E3 : yes

E8 : O.K. have you got brother or sister

E3 : yes i have got four sister

E8 : O.K. ++ i've got

E3 : i've got four sister + quatre ++ f w o ++ sister

E8 : you ++ bah dis moi

E3 : ah oui + have you got brother or sister

E8 : yes i've got two brother and one sister ///¹⁶

E3 : repeat me

E8 : yes i've got two brother and one sister

E20 - E25

E20 : alors have you got brother or sister

E25 : no i haven't ///¹⁷

E20 : ah pas de frère ni de sœur + tu connais pas la souffrance d'avoir des sœurs

E25 : have you got brother or sister

E20 : euh two sister ///¹⁸ moi justement j'aimerais ne pas avoir de frère ou de sœur

¹⁶ E3 écrit

¹⁷ E20 écrit

¹⁸ E25 écrit

E12 - E26

E12 : tu poses la question

E26 : have you got brother or sister + i know + you have got one sister and one big brother
///¹⁹

E12 : après moi je dois te poser la question c'est ça + moi je sais déjà c'est quoi + toi aussi

E26 : i have got one big sister + write it here

E12 : quoi + + t'as combien de sister toi

E26 : écris yes i have got

E12 : moi j'écris là^Q j'ai rien compris

E26 : là

E12 : J'écris quoi^Q

E26 : y + + e + s + virgule + /aɪ/ + un i + + un h mais séparé + + un a + un v + un e + g o t + +
one o n e + + b i g + + sister s i s t e r s

E1 - E8

E1 : have you got a brother or sister

E8 : yes i've got two brother and one sister

E1 : quoi

E8 : yes i've got two brother and one sister

E1 : two brother + + two brother and + + and sister ///²⁰ finish

E8 : alors pose moi la question

E1 : quoi

¹⁹ E26 écrit

²⁰ E1 écrit

E8 : alors pose moi la question + + ah non c'est moi + + have you got brothers or sisters

E1 : two sister + euh + i have got two sister

E16 - E5

E16 : have you got brothers or sisters

E5 : yes + i have got the brother and one sister

E16 : repeat please

E5 : the brother and one sister

E16 : two + two brother + + je comprends pas ce que tu dis + tu as combien de frère

E5 : j'ai deux frères et sœurs

E16 : tu dis pas the + tu dis two

E5 : d'accord ///²¹

E16 : donc t'as deux frères et une sœur

E5 : XXX

E16 : c'est à toi de me poser la question

E5 : have you got brother or sister

E16 : no i haven't

Échange 5

E20 - E12

E20 : alors + have you got brother or sister

E12 : j'arrive pas à parler anglais

²¹ E16 écrit

E20 : c'est pas grave + i've got two brother and one sister + + i've got two brother and one sister + + two + + one sister + + vas-y à toi

E12 : have you got brother or sister + c'est ça^Q

E20 : oui + alors euh i've gots two + sister + + two sister comme toi trois frères sauf que j'en ai trois sœurs

E12 : t'as dit quoi + répète

E20 : j'ai trois sœurs + two sister

E12 : attends mais tu l'écris comment two

E20 : two c'est avec un w

E12 : sister t'as dit^Q

E20 : ouais sister

E3 - E16

E3 : commence me^Q

E16 : commence me + + have you got brother or sister

E3 : yes i've got four sister

E16 : ça fait beaucoup

E3 : oh non non non non non + en fait c'est trois

E16 : voilà donc three pas four

E3 : mais je me suis trompée

E16 : bon c'est pas grave + + demande moi

E3 : have you got brother hand sister

E16 : no I haven't ///²²

E3 : bye

²² E3 écrit

E25 - E24

E25 : bon je pose la question + + have you got brothers or sisters

E24 : i've gots + euh one brother and two sister

E25 : O.K. //²³ your turn

E24 : O.K. have you got brother or sister

E25 : no i haven't

E24 : O.K.

E26 - E11

E26 : so + have you got a brother or a sister

E11 : yes i've got + yes i've got

E26 : i have got

E11 : yes i have got one brother

E26 : yes i have got one brother + c'est tout^Q + t'as pas de sœur^Q

E11 : non

E26 : il est petit ton frère ou il est grand^Q

E11 : bah je sais pas parce qu'il a quatre ans

E26 : et bah il est petit + + yes + + i + have + + got + + one + + little + + brother + + c'est bon + so it's your turn

E11 : have you got brother or sister

E26 : yes + + i + + have + + got + + one + + big + + sister

²³ E25 écrit

E1 - E5

E1 : have you got brother or sister

E5 : yes + i have got + a brother + and sister ///²⁴

E5 : have you got brother or sister

E1 : yes + i have + got two sister

Échange 6

E20 - E11

E20 : alors + have you got brother or sister

E11 : yes + i + have + you ++ euh non + yes + i + have + got + one brother

E20 : t'as un frère^Q

E11 : ouais

E20 : t'as de la chance d'avoir un frère

E11 : je te le dis y'en a un autre ++ y'en a une autre dans le ventre de ma mère

E20 : c'est un frère ou une fille^Q

E11 : un frère ++ hum have you got brother or sister

E20 : euh i've got + yes i've got + two sister ++ j'ai trois sœurs

E11 : trois sœurs^Q

E20 : c'est pour ça j'aimerais bien avoir un frère

E11 : O.K.^R

E20 : i've got two sister

E11 : i've got two sister ///²⁵ you have got combien

²⁴ E1 écrit

²⁵ E11 écrit

E20 : trois sœurs + two sister

PE : only english please

E20 : ah two sister

E3 - E25

E3 : have you got brother or sister

E25 : no i haven't

E3 : O.K.

E25 : no i haven't ///²⁶

E25 : have you got brother or sisters

E3 : yes i have euh i've got hum

E25 : i have got

E3 : i have got + three sister

E25 : big family

E3 : tu sais ce que ça veut dire three^Q

E25 : trois + + three sisters

E18 - E12

E18 : have you got brother or sister

E12 : i have got brother one sister + one sister + + une sister

E18 : yes + + i + have + + got + + one sister ///²⁷

E12 : and you have you got a brother or one sister

E18 : yes i have got one brother and one sister

²⁶ E3 écrit

²⁷ E18 écrit

E12 : yes + quoi après^Q

E18 : i have got + + i have got + + have + + got + + one brother + + brother

E12 : one brother

E18 : and one sister + + one sister ///²⁸

E12 : O.K.

E26 - E24

E26 : have you got a brother or a sister

E24 : hum + + yes + i ha-

E26 : yes i have got one brother and two sister + + i + have + + got + + one + + il est grand ton frère ou il est petit^Q

E24 : petit

E26 : i've got one little + + i have got one little brother + + and + elles sont grandes tes sœurs ou elles sont petites^Q

E24 : alors j'en ai une qui a 10 ans et une qui a 3 ans

E26 : et ben je vais écrire juste sister parce que j'ai plus de place + + c'est bon

E24 : have you got brother or sister

E26 : yes i have got one big sister

E5 - E10

E5 : have you got brother or sister

E10 : yes i have got + one brother and + one sister ///²⁹ à moi + have you got brother or sister

E5 : yes i have got one brother and one sister

²⁸ E12 écrit

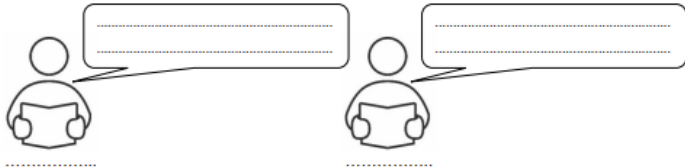
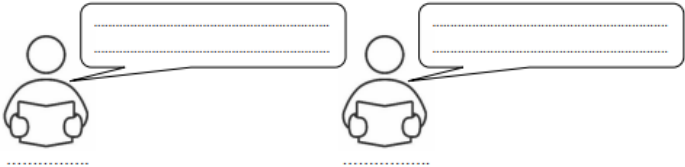
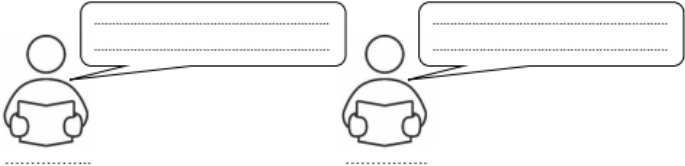
²⁹ E5 écrit

Annexe 9 : Fiche-élève utilisée pendant les échanges de la deuxième séance de la séquence témoin

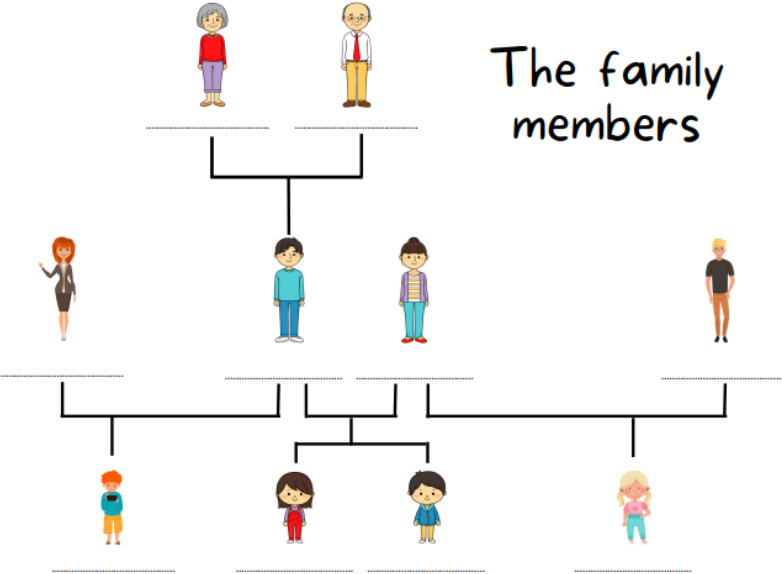
Chapitre 1
Présenter sa famille

Name : Date :

Have you got brothers or sisters ?




Annexe 10 : Fiche-élève utilisée lors du bilan de la troisième séance



Annexe 11 : Carte vierge pour la création du jeu Happy families

.....'s
family



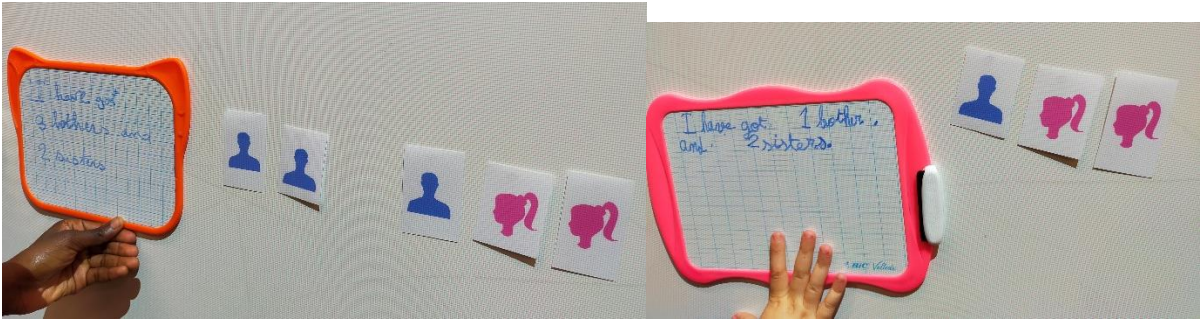
My

.....

Annexe 12 : Cartes fille/garçon utilisée à la séance 1 de la séquence expérimentale



Annexe 13 : Exemples de réponses d'élèves lors du deuxième exercice de la deuxième séance



Annexe 14 : Transcription des échanges sur la fratrie de la deuxième séance de la séquence expérimentale

Échange 1

E21 - E4

E21 : have you got brother or sister

E4 : two sisters

E21 : yes

E4 : have you got brothers or sisters

E21 : yes + i have got one brother and one sisters

E4 : O.K.

E14 - E15

E15 : have you got brother or sister ///³⁰ tu dois me répondre là ///³¹ yes

E14 : yes

E15 : yes i've got

E14 : yes i've got

E15 : two brother

E14 : two brother

E15 : and

E14 : and

E15 : two

E14 : two + sisters

E15 : et maintenant tu me poses la question

³⁰ E14 ne sais pas

³¹ E14 ne sais pas

E14 : je te dis quoi

E14 : tu me dis + have you got brother or sister

E27 - E13

E27 : me i've got one sister and finish + et toi t'as combien de frère et sœur

E13 : i no i haven't

E27 : ah t'as pas de frère et sœur^Q

E13 : no

E27 : arrête de toucher + elle a dit qu'on devait pas toucher

E9 - E2

E9 : E2 + have you + have you have got one brother or sister

E2 : No, I have got two brother + + have you got brother or sister

E9 : yes i have got three brother and one sister

E2 : O.K. + it's perfect + + your family is perfect

E9 : no perfect

E23 - E22

E23 : have you got brother or sister

E22 : répète

E23 : have you got brother or sister

E22 : yes i have got three brother and one sister

E19 - E17

E19 : have you got + + brother + on + sisters

E17 : yes + i + have + got + one sister ///³²

E19 : mais c'est à toi de poser la question + + two sisters

E17 : mais je t'ai pas posé la question

E19 : vas-y pose

E17 : have + you + got + brother + or + sister

E19 : yes + + yes + + you two sister

E7 – E6

E7 : have you got brother or sister

E6 : yes i have got one brother

E7 : O.K. + à toi

E6 : have you got brother or sister

E7 : yes two brother and euh + + two sister

E6 : O.K.

Échange 2

E6 - E22

E6 : have you got brother or sister

E22 : répète + t'as un frère

E6 : have you got brother or sisters

³² elles ne savent pas à qui est-ce que c'est de poser la question

E22 : t'as deux sœurs^Q

E6 : XXX

E22 : i have got one sis- euh one sister + two sisters i have got two sisters + t'as compris

E6 : oui

E22 : qu'est-ce que j'ai dit alors^Q

E6 : t'as un frère et deux sœurs

E22 : j'ai pas du tout un frère + j'ai une j'ai deux sœurs

E4 - E14

E4 : have you got brothers or sisters

E14 : mais moi y faut que je dis quoi

E4 : faut que tu dis euh est-ce que t'en as déjà

E14 : oui

E4 : tu dis yes i have got et là tu dis ton nombre

E14 : yes i have got

E4 : et là dis t'as combien en anglais

E14 : j'arrive pas

E4 : bon lis la première phrase

E14 : have you got brother or sisters

E4 : yes i have got one brother and two sisters + voilà là tu dis la même chose + t'as combien de sœurs

E14 : j'ai deux sœurs et deux frères

E4 : eh bah tu dis two et two + juste tu remplaces

E14 : oui je sais + yes i have got + + two

E4 : two brother and

E14 : two brother and + and + two sisters

E4 : voilà

E9 - E13

E9 : alors E13 + have you got brother or sister

E13 : yes i've got three brother and one sisters

E9 : pour de vrai^Q

E13 : no

E9 : bah tu dois dire la vérité

E13 : no

E9 : allez

E13 : no i haven't

E9 : O.K. + + tu me dis la question

E13 : have you got a brother or a sisters

E9 : yes i have three brother and one sister

E13 : yes

E2 - E17

E2 : have you gots brother or sister

E17 : yes have you got one sister

E2 : O.K. + it's cool

E17 : have you + got + brother or sister

E2 : yes i have got three brother

E21 - E23

E21 : have you got brother or sister

E23 : no i don't + no i haven't + + have you got brothers or sisters

E21 : yes i've got one brother and one sisters

E23 : O.K.

E19 - E27

E19 : have got + i've got + + have you got + + have you got on two sisters + + et toi tu dis
yes

E27 : yes

E19 : et tu dis combien t'as de frères et de sœurs

E27 : me we've got euh + one sister

E19 : XXX

E27 : mais parle plus fort on ne

E19 : you've got on two sisters

E15 - E7

E15 : have you got brother or sister

E7 : yes two i've got a brother on + + three sister

E15 : oh t'as trois sœurs^Q

E7 : ouais

E15 : ah je savais pas ///³³ have you got brother or sister

E7 : ah oui euh have you got brother or sister

³³ attend que E7 pose la question

E15 : euh yes i've got euh + two brother and + and euh + and euh three sister

Échange 3

E4 - E6

E4 : i have you got brother or sister

E6 : yes + i have got + one brother and + zero sister + j'ai un frère qui s'appelle Joshua + +
have you got brother or sister

E4 : yes i have got one brother and + euh two sisters

E23 - E14

E23 : have you got brothers or sisters

E14 : j'ai two

E23 : non english + have you got two brothers or sisters

E14 : dis en français parce que j'ai pas compris

E23 : non english + have you got brothers or sisters

E14 : i have you got

E23 : have you got brothers and sisters

E14 : je pose la question c'est mieux + have you got brother two or sister two

E23 : no i haven't

E14 : mais j'ai bien dit là + j'ai deux sœurs et deux frères

E23 : ah O.K. bah c'est bon on l'a fait

E17 - E13

E17 : have you got brother or sister

E13 : no i haven't + have you got brother or sisters

E17 : yes i have got one sister

E2 - E27

E2 : have you got brother or sister

E27 : i've got euh one sister and two brother

E2 : O.K. it's nice

E27 : thanks you + + to you've got one sister^Q

E2 : i have got one brother and three sister

E27 : so good

E21 - E15

E21 : have you got brother or sister

E15 : euh + yeah + i have got euh + two brother + euh and euh + three sister + + have you got brother and sister ?

E21 : yeah + i've got one brother and one sister

E19 - E9

E19 : have you got + on euh and two sister^Q

E9 : quoi

E19 : have you got + and + two sister

E9 : mais frère j'ai pas compris ta question là

E19 : j'ai dit + j'ai deux sœurs

E9 : non mais c'est toi qui me poses la question

E19 : oui c'est ce que je fais

E9 : non tu m'as pas posé la question là

E19 : alors qu'est-ce que je dois dire alors

E9 : have you got

E19 : have you got

E9 : brother or sister

E19 : ah oui O.K. + have you got brother or sister

E9 : yes i have three brother and one sister

E19 : à toi de me poser la question

E9 : have you got brother or sister ?

E19 : euh is you got + no + and + euh and two sisters

E9 : ouah j'ai pas compris

E7 - E22

E7 : have you got brother or sister + + E22 + have you got brother or sister

E22 : euh j'ai pas compris

E7 : have you got brother or sister

E22 : j'ai pas compris

E7 : have you got brother or sister

E22 : j'ai pas compris

E7 : euh Pauline + E22 elle a pas compris + je lui pose les questions depuis toute à l'heure
mais

PE : the question is + have you got brother or sister + we saw with the flashcards + + and you
you answer + yes + i + have + got + two + sisters + + O.K. + + and switch + have you got etc.
+ O.K. ?

E22 : O.K.

E7 : c'est bon^Q

E22 : oui

E7 : have you got brother or sister

E22 : yeah + you've got brother or sisters + yes i have got two sisters

Échange 4

E4 - E17

E4 : i have you got + i have you got brother or sisters

E17 : yes i have got one sister + + have you got brother or sister

E4 : yes i have got one brother and two sisters O.K. yes

E6 - E14

E6 : have you got brother or sisters

E14 : non non je commence en premier parce qu'après j'arrive pas

E6 : O.K.

E14 : have you got brother two or two sisters

E6 : mais faut poser la question

E14 : vas-y à ton tour

E6 : i have got one brother

E14 : on a fini + + tu as combien de sœurs

E6 : j'en ai pas

E14 : t'as que un frère

E23 - E13

E23 : have you got brothers and sisters

E13 : quoi^Q

E23 : have you got brothers and sisters

E13 : yes i've got three brothers and one sisters + + have you got brothers or sisters

E23 : no i haven't

E19 - E2

E19 : i have got brother or sisters

E2 : yes i have got three brother

E19 : arrête mais c'est mon stylo

E2 : c'est le mien

E19 : non c'est le mien

PE : E2

E15 - E22

E15 : have you got a brother or sister

E22 : yeah you got

E15 : non tu dis + yes i've got euh one je sais pas moi + one sister donc t'as une sœur

E22 : non j'ai deux sœurs

E15 : oui donc du coup two sisters

E22 : yes i have got two sister

E15 : et maintenant pose moi la question + + have you got brother or sister + + on va dire que tu m'as posé la question + yes i have got two brother and three sister

E9 - E27

E9 : Have you got brother or sister ?

E27 : Me we've got one sister + and to ? + + à toi

E9 : bah pose moi la question

E27 : euh to you've got sister and brother ?

E9 : euh Yes + i've got three brother and one sister

E27 : so good

E9 : no + is not good

E27 : why

E9 : parce que + + my brother + + i have two little brother and one + giant + brother and one little sister

E27 : ah

E7 - E21

E7 : have you got brother or sister

E21 : i've got one brother and one sisters

E7 : hum

E21 : have you + have you + have you got brother or sisters

E7 : yes euh yes euh yes i've got one or three sister + je sais pas j'ai dit quoi + voilà on a terminé

Annexe 15 : Transcription des échanges pendant la mise en œuvre du jeu Happy families de la deuxième séance de la séquence expérimentale

E7 – E4 - E17 - E22

E4 : E7 est-ce que tu as

PE : in english

E4 : ah oui c'est vrai + E7 + in the pink + in the pink family i + have you got the

E7 : c'est quoi le pink

E22 : c'est rose

E7 : no j'ai pas de pink + no + no no + + euh E22 + in the red fami- family + + est-ce que tu as la carte rouge

E22 : euh oui

E4 : mais laquelle brother or sister

E7 : le garçon euh la fille

E22 : oui j'ai la fille

E7 : merci

E4 : vas-y c'est à E17

E17 : E7 + in the green family, ha-

E7 : no no no + + c'est à toi E22 + + tu dois dire la phrase ///³⁴ tu dois dire la phrase

E22 : in the pink family + have you got the brother

E7 : t'as même pas dit à qui tu demandais

E22 : mais si je l'ai dit + + E4 + in the pink family + have you got the brother

E4 : yes

³⁴ E22 ne comprend pas

E14 - E21 - E19 - E9

E19 : euh E14 + in the pink family + you have to got the brother

E14 : non je l'ai pas

E9 : euh E21 + in the yellow family + have you got the sister

E21 : yes

E9 : thanks you

E19 : à toi E14

E14 : mais attends je sais pas

E19 : tu dis juste une couleur que t'as

E14 : green + qui a la couleur green

E19 : la couleur quoi^Q

E14 : vert

E9 : bah personne + on doit pas te le dire

E19 : tu dis un prénom

E14 : O.K. alors je demande à toi + E9 + est-ce que t'as euh you in the green family ///³⁵

E9 : the sister or the brother^Q

E14 : sister

E9 : yes

E19 : t'as fait une famille

E21 : euh E19 + in the red family + have you got the brother

E19 : tu m'as demandé quelle couleur

E21 : red + have you got the brother

E19 : no + + O.K. c'est à moi E9 euh non E21 + in the pink family + have you got the

³⁵ E14 réfléchit

E21 : yes + yes

E19 : à toi E9

E9 : euh E14 + in the blue family

E19 : euh juste juste si vous avez deux cartes de la même couleur vous les posez ///³⁶

E9 : O.K. + euh E14 + euh non E21 + euh non non E14 + in the blue family

E6 - E2 - E15

E15 : mais Pauline j'en ai quatre moi alors que les autres ils en ont cinq

PE : it's not a problem

E2 : elle a dit c'est pas un problème

E6 : O.K. c'est moi qui commence ++ in the red family + have you got the bro- + brother +

E15 : à E2 ou à moi^Q

E6 : E2 ///³⁷

E2 : no

E15 : O.K. donc tu continues pas ++ bon bah c'est à moi + euh E2 + in the euh + euh blue family + have you got the brother

E2 : yes

E15 : thanks you + euh E2

E2 : elle va me vider elle ça se voit

E15 : euh in the purple family + have you got the brother

E2 : t'as dit quoi + quelle couleur

E15 : euh purple + c'est violet je crois ++ merci ++ in the orange family euh + have got euh have you got the brother ++ thanks you

³⁶ Ils regardent dans leur jeu et certains posent des cartes

³⁷ E2 cherche dans ses cartes

E2 : je suis fini

E15 : hum E6 hum + in the yellow family + have you got the brother

E6 : XXX

E15 : c'est moi qui ai gagné les gars + alors vous êtes des nullos

E13 - E27 - E23

E27 : me two family

E23 : do you have a orange sister

E27 : no euh me + pink sister and brother

PE : E27 don't show your cards

E27 : mais j'ai le frère et la sœur

E23 : bah tu dois poser tes cartes alors ///³⁸ do you have a red sister

E13 : no

E27 : we've got green sister^Q

E13 : yes

E27 : thanks you

E23 : do you have a orange sister

E27 : no + no

E23 : do you have a orange sister + + yes + can i have it

E13 : the orange sister E23

E23 : i have the orange brother + can i have it + i need it + + thank you

³⁸ E27 pose sa famille

Annexe 16 : Cartes du jeu Happy families (Collioud-Marichallot, 2022)



Annexe 17 : Questionnaire donné avant et après l'expérimentation

Prénom :

Questionnaire n°1

1. Coche les activités que tu aimes faire pendant une séance d'anglais :

- Découvrir des nouveaux sons
- Découvrir des nouveaux mots
- Découvrir une nouvelle culture
- Écouter des gens parler en anglais
- Dire des phrases ou des mots en anglais
- Parler en anglais avec tes camarades
- Lire de l'anglais
- Écrire en anglais
- Faire des jeux en anglais
- Chanter en anglais
- Participer à des jeux de rôles
- Autre(s) chose(s) :

2. Comment estimes-tu tes connaissances et tes compétences en anglais ?



3. a) Penses-tu pouvoir faire quelque chose pour améliorer ton apprentissage de l'anglais en classe ?

- Oui Non

b) Que pourrais-tu faire pour l'améliorer ?

.....
.....

c) Qu'est-ce que la maîtresse ou l'école pourrait te proposer pour améliorer ton apprentissage de l'anglais en classe ?

.....
.....

Annexe 18 : Réponses au premier questionnaire

Élève	Question 1	Question 2	Question 3a	Question 3b	Question 3c
E1	4	6	oui	ne pas bavarder	/
E3	8	6	oui	faire plus de séance d'anglais	je sais pas
E5	3	6	oui	réviser tout les jour	je c'est pas ?
E8	5	10	oui	apprendre plus d'anglai	de chantais anglais
E10	8	10	oui	apprendre l'accent anglais de bien prononcer les mots	de bien prononcer les mots
E11	10	8	oui	écrire en aglais et apprendre comment bin parlais en Anglais	/
E12	5	4	oui	parler anglais	je ne sais pas
E16	10	6	oui	je sais pas	des cours, et me parler en anglais
E18	11	6	non	/	/
E20	10	9	oui	écouter des personne. Et apprendre	À nous l'apprendre
E24	1	8	non	rien	regarder des vidéo de anglais ou faire le cour d'anglais de raphael
E25	7	9	oui	Plutôt jouer a des jeux anglais et D'installer Dualingo	Plutôt un moment lecture vitesse
E26	11	10	non	/	/
E2	2	2	non	je sais pas	/j'en ai aucune idée
E4	3	6	non	?	faire un grand jeux en anglais
E6	2	4	non	rien	rien
E7	2	1	non	je sais pas	je sais pas
E9	4	6	non	rien	rien
E13	5	5	oui	travailler	je ne sait pas
E14	12	10	oui	pur aprandre lo anglais pur done de coure	/
E15	8	4	oui	lire et répéter	lire et écouter de l'anglais
E17	6	5	oui	plus faire de l'anglais	/
E19	10	6	oui	des apprendre mie	je sais pas
E21	4	5	non	écouter	un cour d'anglais
E22	2	9	oui	rien	rien
E23	11	9	oui	écouter ?	je sais pas
E27	1	7	oui	Il faut continuer d'apprendre	?

Détail des différentes activités cochées à la première question :

Élève	Groupe témoin												Groupe expérimental														
	E1	E3	E5	E8	E10	E11	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E2	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E22	E23	E27
Découvrir des nouveaux sons	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0
Découvrir des nouveaux mots	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
Découvrir une nouvelle culture	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
Écouter des gens parler en anglais	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0
Dire des phrases ou des mots en anglais	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0
Parler en anglais avec tes camarades	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0
Lire de l'anglais	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0
Écrire en anglais	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
Faire des jeux en anglais	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
Chanter en anglais	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
Participer à des jeux de rôles	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
Autre(s) chose(s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Annexe 19 : Réponses au deuxième questionnaire

Elève	Question 1	Question 2	Question 3a	Question 3b	Question 3c
E1	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
E3	7	6	oui	Faut faire plus anglais	/
E5	6	5	oui	je pourais réviser tout les jour	de nous faire apprendre
E8	3	5	oui	Lecture de tex	faire plus d'anglais
E10	8	9	oui	dire les mots de la famille	les sons en anglais
E11	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
E12	2	5	oui	apprendre plus sueur chose	je n'esser pas
E16	10	8	non	aller installer des applications pour apprendre l'anglais	JSP (je sais pas)
E18	11	7	non	/	/
E20	9	8	non	écouter des gens en parler. En parler a des gens	/
E24	6	10	oui	qu'on face des cours avec des manga	rien
E25	7	9	oui	Le texte beaucoup en anglais mais faire des jeux de role m'interesse	Des scène est des role
E26	11	10	non	/	/
E2	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
E4	6	9	non	plus travailler l'anglais !	faire un grand jeux en anglais !
E6	5	8	non	rien	rien
E7	6	10	oui	s'entraînait tous les jours	faire des leçon tous les 1 semaines
E9	4	10	non	rien	rien
E13	9	7	non	rien	je sais pas
E14	11	10	oui	je sepa	de mede
E15	9	5	oui	Apprendre les mots ex : les objets, les villes...	Apprendre plus les mots
E17	7	6	oui	/	/
E19	8	10	oui	apprendre encore plus	jesai pas
E21	9	10	non	rien	Un cour d'anglai
E22	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
E23	12	10	non	rien	des cour privée
E27	4	8	oui	/	Elle pourrait continuer à m'apprendre

Détail des différentes activités cochées à la première question :

Elève	Groupe témoin													Groupe expérimental														
	E1	E3	E5	E8	E10	E11	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E2	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E22	E23	E27	
Découvrir des nouveaux sons	ABS	1	1	0	1	ABS	0	1	1	1	0	0	1	ABS	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	ABS	1	0	
Découvrir des nouveaux mots	ABS	1	1	0	1	ABS	0	1	1	1	1	0	1	ABS	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	ABS	1	0	
Découvrir une nouvelle culture	ABS	1	1	0	0	ABS	0	1	1	1	0	0	1	ABS	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	ABS	1	0	
Écouter des gens parler en anglais	ABS	0	0	0	1	ABS	1	1	1	0	1	0	1	ABS	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	ABS	1	0	
Dire des phrases ou des mots en anglais	ABS	1	1	0	0	ABS	0	1	1	1	1	0	1	ABS	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	ABS	1	0	
Parler en anglais avec tes camarades	ABS	0	0	0	1	ABS	0	1	1	1	1	1	1	ABS	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	ABS	1	0
Lire de l'anglais	ABS	1	0	0	1	ABS	0	1	1	1	1	1	1	ABS	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	ABS	1	1	
Écrire en anglais	ABS	1	0	0	1	ABS	0	0	1	1	0	1	1	ABS	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	ABS	1	0	
Faire des jeux en anglais	ABS	0	1	1	1	ABS	0	1	1	1	1	1	1	ABS	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	ABS	1	1	
Chanter en anglais	ABS	1	1	1	1	ABS	1	1	1	0	0	1	1	ABS	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	ABS	1	1	
Participer à des jeux de rôles	ABS	0	0	1	0	ABS	0	1	1	1	0	1	1	ABS	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	ABS	1	1	
Autre(s) chose(s)	ABS	0	0	0	0	ABS	0	0	0	0	0	1	0	ABS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ABS	1	0	

Annexe 20 : Convention de transcription orale utilisée

Groupe d'Études sur les Données Orales

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (GEDO / GARS)

- Transcription en orthographe (avec fidélité à l'orthographe du morphème, même s'il y a infraction à la norme ex : les conseils nationaux.)
- Aucun signe de ponctuation.
- Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire ex : euh, hum (cf. l'inventaire)
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (CROUS). Le sens des sigles est précisé.

• Conventions générales :

+	pause courte
++	pause moyenne ou longue
///	interruption assez longue du discours (à justifier en note)
X	syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, une note fournit la transcription phonétique)
<u>oui</u>	
<u>d'accord</u>	séquences qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)
un mi-	amorce de mot
soit ^o ils partent ^o	prononciation appuyée d'un schwa ou de la consonne finale

Les répétitions de formes (*ça ça, nous nous, vous vous, elle elle*) quand elles peuvent prêter à une double interprétation seront commentées en note (double marquage ou bribe).

• Notation des liaisons

On notera par le signe = (avec une espace avant et après) les liaisons chaque fois que l'usage actuel laisse la liberté de réalisation. Cela touche les contextes suivants :

- à droite du verbe conjugué
ils en ont = acheté, c'est = à Paris, ce qu'ils ont = eu
- à droite du nom
les enfants = italiens
- après certaines prépositions, conjonctions, etc. :
après = elle, avant = une seconde, quand = il arrive

Le même signe avec appel de note 2 servira à indiquer une liaison inhabituelle :

les quatre = amis² 2 /katrzami/

• Notation de l'absence de liaison

On notera par le signe • l'absence d'une liaison considérée comme grammaticale. Dans les exemples suivants, ce serait le cas avant le nom :

trois • amis, les autres • enfants,

Multi-transcriptions

(d'accord, d'abord)	multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences)
(d'accord, Ø)	hésitation quant à la présence d'une séquence sonore
il(s) chante(nt) (ces, ses)	
on (n') a pas	multi-graphies (alternances orthographiques)

Notes

Les notes libres commenceront à partir de I.

cette personne^G l'appel de note G concerne les faits de prosodie :
rattaché à un élément, regroupement, construction interrompue.

quelque^P l'appel de note P concerne les faits de prononciation :

il ^P	-> /i/
il y a ^P	-> /jɑ/
tu as ^P	-> /ta/

il a^R l'appel de note R signale des rires.

c'est vrai^Q l'appel de note Q indique une interrogation non marquée
morphologiquement.

alors^S les numéros servent pour les autres phénomènes

• Conventions typographiques :

Ne pas laisser d'espace entre le mot et :	Laisser un espace :
l'appel de note (petit ²)	avant et après • (trois • années)
° (en fait ^o)	avant et après = (beaucoup = à faire)
: (il part:)	avant et après + (il répond + + à)
- (il pré- il préfère)	après la virgule /était, a été/

• Inventaire des onomatopées

Voici quelques éléments souvent utilisés dans les corpus, dont la transcription a été harmonisée. De façon arbitraire, la lettre "h" est placée en position finale (*ah, oh, etc.*)

ah	ahi	āē
bah	bé	ben
bien	beurk	eh
eh bien	eh ben	etc.
euh	hum	mh
oh	O.K.	ouah
ouais	ouf	ouh
pff	psst	ts
tth		

• Conventions de mise en page (pour la version pleine page) :

- 16 lignes à la page, en double interligne.
- Marge de 3,5 cm à gauche, à droite et en haut; 5 cm en bas.
- Numérotation des pages en haut, au centre.
- Mention du locuteur à la marge; les locuteurs sont numérotés en fonction des prises de parole L1, L2... En cas d'incertitude entre L1 et L2 on notera *L1 ou L2*.
- Début du texte à 2 cm de la marge.
- Titre courant en en-tête en haut, à droite. Exemple : GRE.96 - Corpus ARCHITECTE

© GEDO / 1996

Annexe 21 : Résultats de l'évaluation sommative

Élève	Groupe témoin												Groupe expérimental														
	E1	E3	E5	E8	E10	E11	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E2	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E22	E23	E27
Nombre de mots de vocabulaire utilisés correctement sur les 10 mots de vocabulaire appris	ABS	10	3	8	4	ABS	9	10	6	10	6	10	10	ABS	10	10	6	9	10	3	10	8	10	10	ABS	10	8

Annexe 22 : Tableau modifié de comparaison de la perception de compétence par rapport à la réalité où l'indicateur de réalité est la proportion d'utilisation de l'anglais

Elève	Groupe témoin											Groupe expérimental											
	E3	E5	E8	E10	E12	E16	E18	E20	E24	E25	E26	E4	E6	E7	E9	E13	E14	E15	E17	E19	E21	E23	E27
Différence entre la perception de compétence avant l'expérimentation et la réalité	-9,4	3,5	48,5	33,3	17,8	6,7	-18,8	52,5	5	2,1	26,7	-1,1	-17,1	-33,5	-6,7	-43,8	58,8	-26,7	-41,7	16,7	-50	-1,7	-0,8
Différence entre la perception de compétence après l'expérimentation et la réalité	-9,4	-6,5	-1,5	23,3	27,8	26,7	-8,8	42,5	25	2,1	26,7	28,9	22,9	56,5	33,3	-23,8	58,8	-16,7	-31,7	56,7	0	8,3	9,2
Rapprochement avec la réalité (par rapport à 0)	0	-3	+47	+10	-10	-20	+10	+10	-20	0	0	-27,8	-5,8	-23	-26,6	+20	0	+10	+10	-40	+50	-6,6	-8,4
Rapprochement avec la réalité	E	N	O	O	N	N	O	O	N	E	E	N	N	N	N	O	E	O	O	N	O	N	N
Total	O : 36%			E : 28%				N : 36%				O : 34%			E:8%	N : 58%							