



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Master MEEF
Parcours espagnol

2023/2024

Le jeu au service de l'apprentissage de la linguistique espagnole

Sara Leroux

Mémoire encadré par

Sonia Fournet-Pérot

Maîtresse de Conférence en Linguistique hispanique et Parémiologie

Stage effectué du 1er septembre 2023 au 5 juillet 2024

Lycée Turgot, Limoges

Stage encadré par

Emmanuelle Dujacques

Professeure d'espagnol au lycée Turgot



Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Mme Sonia Fournet-Pérot pour son soutien et ses conseils tout au long de ce processus de recherche et d'écriture. Sa patience et son engagement, même face à mes dizaines de questions par jour, m'ont permis d'avancer et de progresser. Elle m'a poussé à m'interroger, à revenir sur ce que je faisais pour pouvoir étayer toujours plus ma réflexion.

Ensuite, j'aimerais remercier Mme Emmanuelle Dujacques, Mme Chrystelle Feder et M. Serge Vercher pour leur conseil pratique sur le terrain. Ils m'ont permis de me remettre en question et de revenir sur mes pratiques afin de pouvoir délivrer les meilleurs cours et accompagnements possibles à mes élèves.

Je voudrais aussi mentionner mes camarades de promotion, M. Valentin Cabirol et Mme Hala Moujib. Le fait de traverser ensemble les hauts et les bas de ce travail de recherche et de pratique a rendu cette aventure plus intéressante et enrichissante. Je n'ai jamais eu envie d'abandonner car je savais qu'ils étaient là.

Enfin, je tiens à souligner l'investissement de ma famille et de mon amie Céleste, qui m'ont écouté parler de pédagogie alors qu'ils ne sont pas professeurs. Ils m'ont soutenu, ils se sont investis dans ma réussite et je les en remercie.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »
disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	7
1. Cadre théorique et définitions	9
1.1. La linguistique	9
1.1.1. Définition	9
1.1.2. Critère d'évaluation de la linguistique du CECRL	13
1.1.3. La linguistique en classe d'espagnol : programme et élèves	15
1.2. Le jeu	19
1.2.1. Définitions	20
1.2.1.1. Le jeu	20
1.2.1.2. Situations d'apprentissage : entre formel et informel	21
1.2.2. Le jeu dans la classe d'espagnol	22
1.2.2.1. Intégration du jeu comme outil pédagogique en cours d'espagnol	22
1.2.2.2. L'approche actionnelle	23
1.3. Le jeu au service de la linguistique	25
1.3.1. Les types de jeu	25
1.3.2. Définitions du corpus	28
2. Mise en œuvre didactique	31
2.1. Création des jeux	31
2.1.1. Matériel nécessaire	31
2.1.2. Temps dédié à la création	32
2.1.3. Des possibilités de réutilisation ?	34
2.1.4. Les consignes	35
2.2. Mise en œuvre des jeux	37
2.2.1. Jeux de savoirs	37
2.2.2. Jeux de Compétences	40
2.2.3. Comportement des élèves	42
2.3. Après l'usage, quelles conclusions ?	44
2.3.1. Point de vue des élèves	44
2.3.2. Les jeux, un levier plus efficace ?	49
2.3.3. La place du professeur dans la classe	50
Conclusion	52
Références bibliographiques	54
Annexes	57

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma du modèle de Jakobson avec ajout du feedback, réalisé par Sara Leroux.	10
Figure 2 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les difficultés d'apprentissage, réalisé par Sara Leroux, 2024.....	17
Figure 3 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les fréquences d'apprentissage, réalisé par Sara Leroux, 2024.....	18
Figure 4 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les préférences d'apprentissage, réalisé par Sara Leroux, 2024.....	19
Figure 5 : Schéma récapitulatif des deux catégories de jeu pédagogique, réalisé par Sara Leroux, 2024.	27
Figure 6 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les préférences d'apprentissage par le jeu, réalisé par Sara Leroux, 2024.	44
Figure 7 : Diagramme montrant les préférences des élèves selon le type de travail linguistique demandé, réalisé par Sara Leroux, 2024.	45
Figure 8 : Diagramme représentant l'investissement des élèves en classe lorsqu'ils jouent par rapport aux exercices traditionnels, réalisé par Sara Leroux, 2024.....	46
Figure 9 : Diagramme représentant la qualité de l'apprentissage par le jeu par rapport aux exercices traditionnels, réalisé par Sara Leroux, 2024.....	47
Figure 10 : Diagrammes représentant les résultats du sondage à la suite du <i>Jeu de l'oie</i> , réalisé par Sara Leroux, 2024.	48

Table des tableaux

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des usages des différents jeux selon le moment et le but recherché, produit par Sara Leroux.	30
Tableau 2 : Comparatif entre le temps de préparation des jeux du corpus par rapport aux possibilités de réutilisation, réalisé par Sara Leroux, 2024.	35
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des usages des différents jeux selon le moment et le but recherché après mises en œuvre, produit par Sara Leroux, 2024.	42

Introduction

« [Le] langage est fait d'une telle façon que l'on ne peut l'apprendre qu'en l'utilisant »¹.

Lors d'une année en tant qu'assistante de professeurs de français à l'Université Technologique de San Juan del Río au Mexique, nous avons remarqué que les élèves n'appréciaient pas les exercices de conjugaison. Nous avons donc cherché une alternative à ce problème et leur avons proposé des jeux. Leur attitude a totalement changé : ils étaient ravis de travailler. Cette expérience nous a amenée à nous interroger sur la place du jeu dans l'enseignement de faits linguistiques : le jeu ne permettrait-il pas de faciliter le travail de la linguistique en cours de langue ? Serait-il possible qu'une activité ludique change la vision des élèves sur le travail de la langue et du langage et les poussent à le voir sous une lumière nouvelle ? Ce nouveau canal optimiserait-il l'apprentissage et la compréhension des élèves ? Les codes différents du jeu par rapport à une approche plus traditionnelle pourraient-ils rendre le travail de la linguistique plus abordable et motivant pour les élèves ?

Toutes ces questions nous ont conduite à la problématique globale suivante : comment utiliser le jeu comme outil de l'approche actionnelle pour faciliter le travail et l'évaluation de la compétence linguistique du CECRL dans l'enseignement de l'espagnol ?

Dans une première partie, nous nous efforcerons de définir les deux termes essentiels de cette problématique – la linguistique et le jeu – et nous délimiterons notre corpus. Nous étudierons tout d'abord la linguistique, en insistant sur son intégration au schéma de communication jakobsonien et sur sa place dans un cours de langue vivante espagnole en nous basant notamment sur le CECRL et les programmes français. Puis nous nous consacrerons au jeu, comme canal d'enseignement de faits linguistiques, ainsi qu'aux situations d'apprentissage qui en résultent et qui permettront son intégration à la classe d'espagnol en tant qu'outil pédagogique facilitateur de l'approche actionnelle recommandée par le CECRL. Enfin, nous présenterons notre corpus de jeux et en proposerons une catégorisation inédite.

Après avoir tenté de théoriser le rôle du jeu dans l'enseignement de phénomènes linguistiques, nous nous concentrerons sur la mise en pratique de nos observations et hypothèses.

Dans une seconde partie, nous reviendrons ainsi sur les trois moments de la mise en œuvre didactique du corpus préalablement circonscrit : avant, pendant et après et nous

¹ FRANÇOIS Frédéric, « Pratiques de l'oral », *Nathan Pédagogie* 17 (2), 1993, p. 82. En ligne: <https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1995_num_17_2_1193_t1_0031_0000_3>, consulté le 31.05.2023.

essaierons de déterminer s'il a permis de répondre aux attentes formulées dans notre première partie. Premièrement, « l'avant » : nous aborderons le processus de création des jeux (matériel, temps nécessaire à l'élaboration), puis les possibilités de réutilisation des jeux créés dans les années à venir et, enfin, l'élaboration des consignes données aux élèves. Deuxièmement, « le pendant » : nous nous pencherons sur la réalité de l'application des consignes par les élèves pour les deux catégories de jeux que nous aurons délimitées, avant de proposer une analyse du comportement des élèves en classe quand ils jouent, ce qui nous amènera naturellement à notre troisièmement, « l'après ». Nous aborderons, via la mise en place de différents sondages, le ressenti des élèves a posteriori quant à l'usage du jeu pour l'appréhension ou la révision de notions linguistiques, avant de mettre leur point de vue en perspective au travers d'une analyse de leurs résultats. Cela nous permettra non seulement de préciser les limites de l'approche ludique sur les élèves, mais aussi d'évoquer son influence sur la place du professeur et des élèves au sein de la classe.

1. Cadre théorique et définitions

Dans cette première partie, nous allons nous efforcer de délimiter un cadre théorique et de définir les principales notions sur lesquelles nous nous appuierons tout au long de ce mémoire. Tout d'abord, nous définirons le terme de linguistique de manière générale puis nous circonscrirons ses spécificités en cours de langue. Nous nous intéresserons notamment à la façon dont nous pouvons la travailler en classe. Cela nous amènera à considérer le jeu comme un moyen d'enseigner la linguistique. Après avoir défini ce que nous entendons par « jeu », nous proposerons une classification. Enfin, nous chercherons comment intégrer le jeu dans la classe comme une alternative pédagogique qui permet d'entraîner et d'évaluer l'intégration des connaissances et/ou compétences linguistiques des élèves.

1.1. La linguistique

La linguistique a fait l'objet de nombreuses études, chaque spécialiste apportant sa propre vision et ses propres définitions. À des fins de clarté, nous spécifierons, dans un premier temps, ce que nous entendons par linguistique. Dans un deuxième temps, nous étudierons les critères tels que définis par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), qui servent de base à l'enseignement des langues vivantes. Enfin, dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux spécificités de l'enseignement de la linguistique espagnole dans les programmes français.

1.1.1. Définition

Afin de clarifier le sujet d'étude de ce mémoire, nous allons commencer par définir les termes de linguistique, de langage et de langue.

La linguistique est un champ d'étude qui s'intéresse à la langue et au langage. On fait souvent l'amalgame entre ces deux termes. Pour éviter toute confusion plus tard, nous définirons donc la langue comme un code collectif utilisé dans le but de communiquer. L'application de la langue à travers la parole correspond au langage. La parole, au contraire de la langue, est individuelle et se définit comme l'usage qui est fait du code commun par chaque locuteur. La parole, ainsi définit, peut désigner l'usage de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Le langage est donc un moyen de communication dont les professeurs comme les élèves se servent au quotidien.

La communication peut se résumer selon un schéma (voir ci-dessous) établi par Roman Jakobson. Nous allons voir comment ce schéma permet de représenter les différentes dynamiques de communication. Nous nous intéresserons notamment à la communication qui

s'établit au sein de la classe lors d'un cours d'espagnol et quelles places la linguistique et son enseignement par le biais du jeu peuvent prendre à l'intérieur de ce dernier.

Modèle de Jakobson

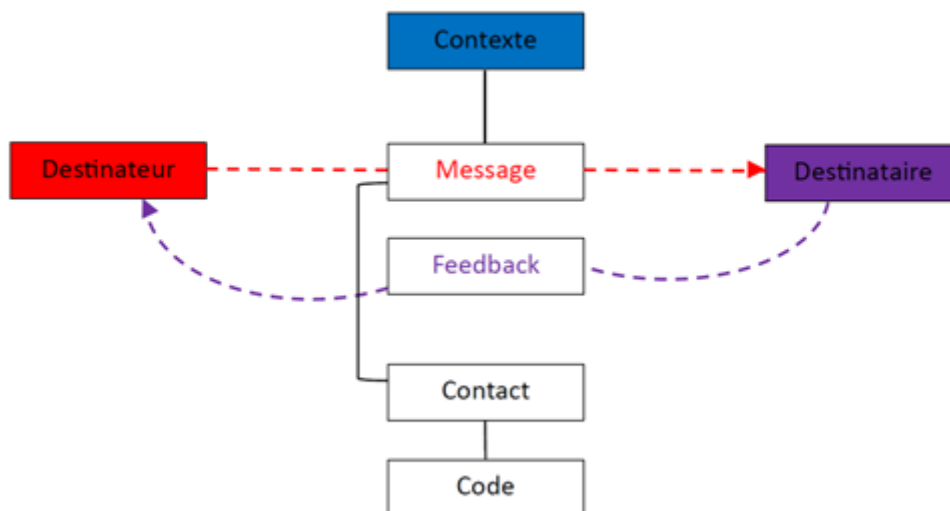


Figure 1 : Schéma du modèle de Jakobson avec ajout du feedback, réalisé par Sara Leroux.

Dans ce schéma, nous avons décidé d'ajouter la notion de *feedback*, que nous définirons ci-dessous, non présente dans le modèle initial de Jakobson. Cet ajout, tiré des travaux de Norbert Wiener², nous a paru essentiel pour schématiser les processus de communication tels qu'ils s'effectuent dans une salle de cours. Nous définirons ainsi les sept facteurs présentés ci-dessus et, en nous basant sur différentes situations de communication qui peuvent avoir lieu dans un cours d'espagnol, nous les illustrerons par des exemples concrets.

Tout d'abord, le contexte fait référence à la situation dans laquelle la communication se fait. Le contexte est constitué de plusieurs niveaux, plus ou moins englobants. Dans le cadre de notre cours d'espagnol au lycée, nous pouvons lister les suivants, du plus englobant au plus précis :

- Tout d'abord, la France, puisque l'éducation ne se fait pas de la même façon selon les pays.
- Ensuite, nous avons l'établissement scolaire. Dans notre cas, il s'agit du lycée Turgot de Limoges. Ce lycée a une teinte plutôt scientifique et technique, avec

² PICARD Dominique, « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles », *Communication & Langages* 93 (1), 1992, p. 72.

plusieurs offres de formation technologique et postbac qui vont aussi orienter le choix des élèves au moment d'intégrer cet établissement plutôt qu'un autre.

- La classe fait aussi partie du contexte. Nous avons une classe de Seconde générale composée de 27 élèves, dont seulement 4 filles, une classe de Première générale de 26 élèves, dont 8 filles et une classe de Première STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) de 26 élèves, dont 3 filles. L'identité et les particularités des élèves, quelles qu'elles soient, vont rentrer en compte dans le contexte classe.
- Le niveau englobe lui-même le niveau des élèves à l'instant T, le niveau que nous voulons atteindre à l'instant T et le niveau que nous voulons atteindre à la fin de l'année.
- La salle de cours va constituer un contexte de plus, qui peut et va être changeant tout au long de l'année. Tout d'abord parce que selon les heures et les jours, nous avons quatre salles différentes que nous utilisons régulièrement, mais aussi parce qu'il peut nous arriver d'utiliser une salle informatique qui inclut dix-huit ordinateurs. Les différentes salles sont normalement organisées en bataille mais selon l'activité proposée, et notamment les jeux auxquels nous allons faire appel, nous allons modifier cette organisation pour créer des îlots plus ou moins grands, propice aux jeux mais aussi à la collaboration et à la médiation entre les élèves.
- Le travail proposé aux élèves va changer le contexte. Cela peut-être le type de cours proposé, que ce soit un cours classique, une séance de remédiation ou une évaluation. Cela peut aussi être le travail hors de la classe, qui va changer de nombreux paramètres du contexte comme le lieu physique, l'environnement de la classe, etc.

Ainsi le contexte représente-t-il tous les éléments de cadrage qui définissent l'environnement dans lequel la communication va s'effectuer.

À l'intérieur de cette superposition de différents niveaux contextuels, nous allons retrouver au moins deux entités, qui peuvent correspondre à une personne ou à un groupe, le destinataire et le destinataire. Le destinataire correspond à la personne qui envoie le message alors que le destinataire est celui qui le reçoit. Dans notre cas, le message peut venir de la professeure pour aller vers les élèves ou inversement. Mais le destinataire et le destinataire peuvent aussi correspondre à différents élèves ou groupes d'élèves qui échangent entre eux.

Le message correspond au contenu. Le contenu peut être écrit ou oral, implicite ou explicite. C'est donc ce que l'on dit ou écrit mais aussi ce que l'on veut exprimer. Le contexte peut limiter le message parce que selon le niveau des élèves, l'implicite n'est pas possible du professeur vers les élèves car il ne sera pas compris. Puisque nous avons un public de lycéens en LVB, l'implicite ne sera pas possible, ou alors de manière sporadique et nous devons toujours nous assurer de la compréhension des élèves. Le message pourra prendre plusieurs formes, selon qui l'adresse. De la part de la professeure, cela pourra être des consignes, de l'aide, une définition, etc. De la part des élèves, le message pourra prendre la forme d'une production écrite ou orale. Cela peut aussi désigner la médiation, l'inter-correction, etc..., qui correspondent aux différents messages que les élèves vont se transmettre les uns aux autres.

En réponse au message, le destinataire - ou récepteur - va envoyer un feedback au destinataire - ou émetteur. Le feedback « désigne la réaction du récepteur au message émis et son retour vers l'émetteur »³. Nous avons décidé d'intégrer le feedback de Wiener au schéma de Jakobson car il nous paraît primordial dans le cadre d'un cours de langue. En effet, ce dernier permet de nous assurer de la compréhension du destinataire – de là son importance quand nous nous adressons aux élèves en langue étrangère. Ce dernier va prendre plusieurs formes. Il peut être implicite, comme une mise au travail rapide des élèves qui prouve la bonne compréhension de la consigne, par exemple, ou alors des regards écarquillés qui vont, au contraire, montrer une incompréhension. Il peut être explicité verbalement : un élève qui demande que la consigne soit répétée.

Enfin, le code désigne la langue employée par la professeure et les élèves. Notre code sera l'espagnol. Cela va créer plusieurs problèmes. Tout d'abord, il ne s'agit pas du code usuel des élèves, qui correspondrait à leur langue maternelle. À la difficulté de s'exprimer dans un code étranger que les élèves apprennent encore à maîtriser, le contexte de la classe, où les élèves doivent s'exprimer devant un groupe qui peut potentiellement les juger, va engendrer du stress. Le contact va donc être important. Il désigne les liaisons physiques, c'est-à-dire le canal, le support qui permet la transmission du message⁴, et psychologiques, c'est-à-dire le désir de communiquer⁵ établies entre la professeure et les élèves. Au niveau psychologique, le professeur va devoir créer un espace de confiance pour que les élèves s'expriment avec le plus de facilité possible. Pour cela, nous allons pouvoir, par exemple, modifier le canal. Nous pourrions écrire les consignes au tableau en plus de les dire à l'oral, pour que les élèves, en fonction de leurs compétences propres, puissent s'appuyer sur une forme de message ou une

³ Ibid.

⁴ Exemples : se trouver dans la même pièce, être au téléphone, échanger des messages via ordinateur, donner des feuilles d'exercices...

⁵ Exemples : être attentif à ce que dit l'autre, avoir la capacité de comprendre...

autre. C'est aussi là que le jeu peut intervenir. Il va venir supporter la transmission du message par le biais de codes qui lui correspondent et qui dépendent aussi du type de jeu que nous allons employer. Le jeu repose sur des compétences universelles (cela peut aller de savoir jouer sur un tableau de jeu à collaborer avec un équipier) qui ne sont pas linguistiques, ce qui va les mettre en confiance. Le contexte va aussi changer, avec l'ajout d'une composante ludique. Ces changements vont rendre la communication en langue étrangère plus aisée pour les élèves.

La maîtrise de la langue et du langage par les élèves va donc s'intégrer, mais aussi, inversement, être facilité par tout ce processus afin de faciliter la communication. En effet, sans l'enseignement de faits linguistiques, le code sera difficilement compréhensible, ce qui perturbera le message, soit parce que le destinataire ne sera pas capable de le formuler soit parce que le destinataire ne sera pas en mesure de le comprendre. L'acquisition de compétences linguistiques va donc venir permettre aux élèves de comprendre et d'être compris.

De ce fait, le CECRL a établi la liste de ces différentes compétences ainsi que des critères d'évaluations de ces dernières, qui se divisent en étape d'apprentissage, que les élèves doivent apprendre à maîtriser afin de communiquer.

1.1.2. Critère d'évaluation de la linguistique du CECRL

Le CECRL définit sa mission comme suit :

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.⁶

Il s'agit donc d'un outil au service de tous les usagers des langues vivantes étrangères et régionales. Son but est de créer des critères communs à l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère. Il est aujourd'hui utilisé en Europe mais aussi dans le reste du monde. Le CECRL énumère les compétences communicatives langagières que les apprenants doivent posséder pour communiquer dans une langue. Elles sont au nombre de trois : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Ces

⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) », *Conseil de l'Europe*, 2001, p. 9.

compétences doivent être travaillées au travers de cinq activités langagières, divisées en deux sous-catégories : les activités de réception, composées de la compréhension de l'écrit (CE) et de la compréhension de l'oral (CO), et les activités de production, qui comprennent l'expression écrite (EE), l'expression orale en continu (EOC) et l'expression orale en interaction (EOI). À ces cinq activités langagières, s'ajoute l'activité de médiation qui se définit comme la capacité qu'a un apprenant, « par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. »⁷ Dans le cadre de notre cours d'espagnol, il va s'agir de la capacité qu'ont les élèves à s'entraider, à s'inter-corriger ou à traduire une consigne ou un mot dans le but de faciliter ou d'améliorer la compréhension ou l'expression d'un camarade ou du groupe.

Ces compétences ainsi que les activités langagières vont être divisées en six niveaux d'acquisition progressifs. Ces niveaux, allant de A1 à C2, permettent d'évaluer le niveau des élèves de manière globale à l'échelle de l'apprenant (cf. Annexe 1.1) mais aussi de manière plus individuelle à l'échelle de chaque compétence et activité langagière (cf. Annexe 1.2).

Dans le cadre de notre mémoire, nous allons nous concentrer sur la compétence linguistique. Au même titre que les activités langagières, il existe des niveaux pour déterminer les attendus et la progression que les apprenants doivent suivre (cf. Annexe 1.3). La compétence linguistique se divise elle-même en six sous-catégories ou sous-compétences :

- La compétence lexicale : elle fait référence à la capacité qu'a un usager à connaître et à utiliser le vocabulaire propre à une langue. Cela comprend les éléments grammaticaux, c'est-à-dire les mots appartenant aux différentes classes grammaticales (exemple : les articles), et les éléments lexicaux qui englobent les mots isolés ainsi que les locutions figées et aux autres expressions (exemple : les proverbes). À l'intérieur de cette compétence, nous évaluerons aussi bien l'étendue du vocabulaire que la maîtrise de ce dernier.
- La compétence grammaticale « est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. »⁸ En d'autres termes, il s'agit de reconnaître et de respecter la correction grammaticale de la langue.

⁷ Ibid., p. 18.

⁸ Ibid., p. 89.

- La compétence sémantique : elle désigne la capacité d'un usager à organiser le sens à toutes les échelles (la proposition, la phrase, le paragraphe, le texte).
- La compétence phonologique suppose d'être capable de percevoir et de produire les différents sons et rythmes d'une langue à toutes les échelles (du phonème jusqu'à la phrase).
- La compétence orthographique demande d'être capable de reconnaître et de produire les symboles qui forment la langue écrite. Les apprenants doivent pouvoir percevoir la différence entre les mots et les écrire correctement.
- La compétence orthoépique désigne la capacité à prononcer correctement un mot rencontré pour la première fois.

Ainsi, le CECRL définit les critères d'évaluation de la compétence linguistique et de ses différents composants. Cependant, nous allons voir que, dans le cadre de la classe, les programmes français encadrent et délimitent l'apprentissage de cette compétence et que nous sommes aussi limitée par les réticences des élèves qui redoutent souvent le travail linguistique. Cela va nous pousser à explorer les stratégies que nous allons pouvoir mettre en place pour la travailler et suivre l'évolution des élèves dans la maîtrise de celle-ci.

1.1.3. La linguistique en classe d'espagnol : programme et élèves

En France, on divise les étapes d'apprentissages en cycles. Ces cycles correspondent à diverses étapes qui évoluent tout au long de la scolarité des élèves. Cela va du cycle 1 qui correspond aux apprentissages premiers en maternelle au cycle terminal qui englobe la première et la terminale. En espagnol LVB (Langue Vivante B), nous ne serons concernés que par les trois derniers cycles : le cycle 4 qui est le cycle des approfondissements (de la cinquième à la troisième), le cycle de détermination (seconde) et le cycle terminal. À chaque cycle, on associe un niveau à atteindre en se basant sur les compétences langagières telles que définies par le CECRL. Le Bulletin Officiel numéro 1 du 22 janvier 2019 définit les niveaux à atteindre comme suit :

Rappelons qu'à la fin du collège (cycle 4), les élèves doivent avoir acquis :

- en LVA, au moins le niveau A2 dans les cinq activités langagières, les activités proposées permettant même d'atteindre le niveau B1 dans plusieurs d'entre elles,
- en LVB, le niveau A2 dans au moins 2 activités langagières.

Le lycée permet aux élèves de poursuivre cette progression :

- en LVA, les élèves de seconde confortent leur niveau B1 pour atteindre le niveau B2 à la fin de la terminale,

- en LVB, les élèves de seconde consolident et complètent leur niveau A2 pour atteindre le niveau B1 à la fin de la terminale,

- en LVC, les élèves construisent le niveau A2 en seconde pour atteindre B1 à la fin de la terminale.⁹

Nous pouvons donc constater que, dans le cadre d'un cours d'espagnol LVB, nous viserons un niveau d'acquisition évaluable ne dépassant pas B1 pour chaque activité langagière. De même, nous remarquons qu'il n'est pas question d'évaluer¹⁰ autre chose que les compétences langagières des élèves. Nous ne pourrions donc pas évaluer la compétence linguistique. Pour autant, nous avons vu plus tôt que les aptitudes linguistiques permettent de faciliter la communication que ce soit au niveau de la réception ou de la production. Ainsi, même si le programme ne nous permet pas d'évaluer individuellement cette compétence, elle va être évaluée au travers des différentes activités langagières conjointement à d'autres compétences. Prenons l'exemple de la compréhension de l'écrit et de l'oral (cf. Annexe 2.1). Nous pouvons voir dans la grille que la compétence de compréhension est divisée en trois critères. La linguistique pourra intervenir et être évaluée, en autres, à travers le critère « identification du contexte ou de la situation d'énonciation » puisqu'il permet de juger de la finesse de la compréhension des mots et des expressions (compétences lexicale, grammaticale et phonologique ou orthographique). Le critère « identification des réseaux de sens » permettra notamment de situer la capacité des élèves à repérer la cohérence entre les mots, les phrases et les paragraphes (compétence lexicale et sémantique). Pour l'expression écrite (cf. Annexe 2.2), la « cohérence dans la construction de la structure » va s'appuyer, entre autres, sur la compétence sémantique. La « correction de la langue écrite » requerra l'utilisation de compétences orthographique et grammaticale alors que ce sera plutôt la compétence lexicale qui sera évaluée dans la « richesse de la langue ». Enfin, l'évaluation de l'expression orale (cf. Annexe 2.3) s'appuiera en partie sur les compétences sémantique, phonologique et orthoépique puis lexicale pour l'évaluation respective de la « correction de la langue orale » et la « richesse de la langue ». Ainsi, la compétence linguistique est évaluée, indirectement, à travers les compétences communicationnelles que sont les activités langagières.

Maintenant que nous avons vu les limites que le programme impose à l'évaluation, il est aussi important de souligner que le travail de la linguistique dans le cadre de la classe ne s'effectuera qu'au service d'un document d'étude. En effet, le programme de langue vivante

⁹ « Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT », *éduscol* | *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire*, <<https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt>>, consulté le 11.09.2023.

¹⁰ Par évaluer, nous entendons ici mettre une note.

insiste sur le fait que « le lexique et la grammaire sont toujours abordés à partir de documents et toujours en lien avec un contexte d'utilisation. »¹¹ Cela signifie que le travail de la linguistique dans la classe aura toujours pour but de faciliter la compréhension d'un document ou l'expression des élèves sur la thématique de la séquence ou le document susmentionné. Ainsi, le cadre de la linguistique est très délimité par le programme. Nous pourrions penser que le fait d'étudier uniquement les faits linguistiques qui vont être nécessaires à la compréhension des documents de la séquence et à la production dans le cadre de cette dernière motiverait les élèves à travailler. Cependant, cette restriction ne semble pas suffisante. Les élèves restent, malgré tout, réticents face à ce travail.

En effet, malgré cette délimitation, la linguistique semble être un domaine qui rebute particulièrement les élèves. Nous nous sommes demandée d'où venait cette réticence, nous avons donc effectué un sondage auprès des élèves de notre établissement. Ce sondage a été effectué en milieu d'année autant sur nos élèves que sur ceux de nos collègues. La différence entre ces groupes est que nous avons déjà intégré auprès de nos élèves le jeu pédagogique pour travailler les faits linguistiques¹². Sur les 591 élèves qui font de l'espagnol, de la seconde à la terminale en filière générale et technologique, 332 ont répondu à notre sondage, dont 62 (sur 78) de nos élèves. Nous nous sommes d'abord interrogée sur les difficultés que les élèves pouvaient rencontrer dans leurs apprentissages. Nous leur avons posé deux questions, auxquelles ils ont répondu comme suit :

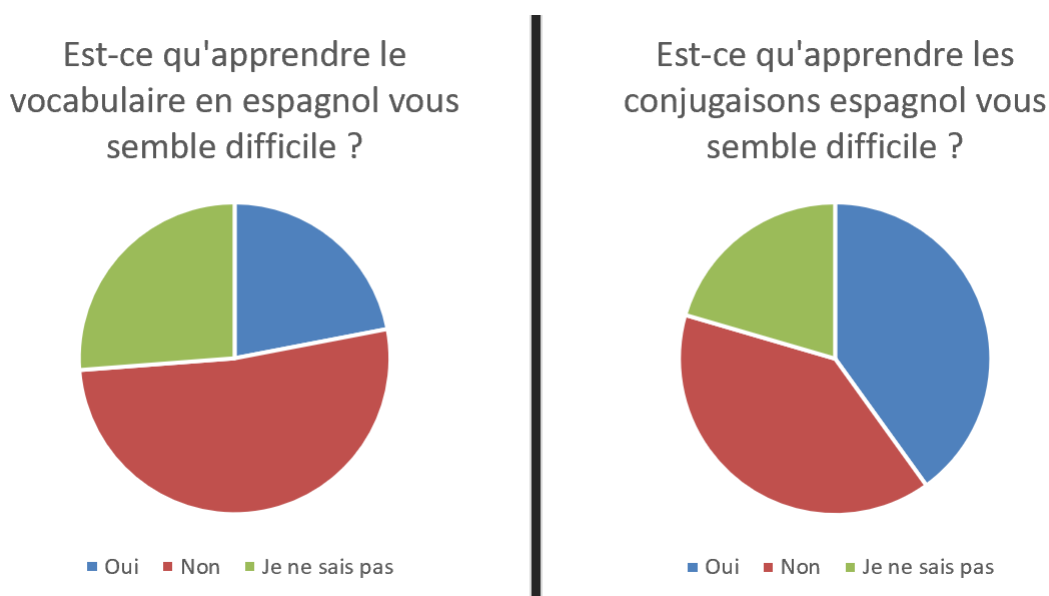


Figure 2 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les difficultés d'apprentissage, réalisé par Sara Leroux, 2024.

¹¹ « Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT », *doc. cit.*

¹² Malgré la différence de contexte, les résultats se sont avérés globalement uniformes, les résultats de nos élèves étant très souvent dans la moyenne de ceux des élèves des deux autres professeurs.

D'après ces diagrammes, l'apprentissage du vocabulaire poserait moins de difficultés aux élèves que celui de la conjugaison. Nous en déduisons qu'il nous faudra trouver des méthodes pour faciliter l'apprentissage de cette dernière.

Nous nous sommes ensuite demandée quelles pouvaient être les raisons de ces difficultés et avons décidé de questionner la fréquence du travail d'apprentissage à la maison des élèves.

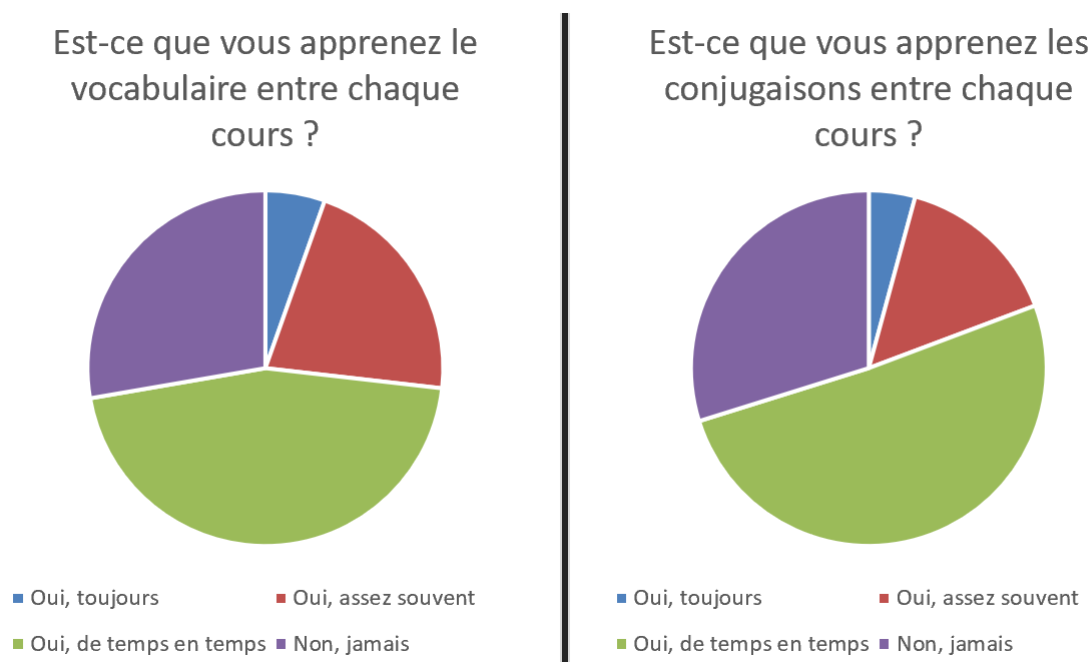


Figure 3 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les fréquences d'apprentissage, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Ces résultats tendent à montrer que les élèves travaillent peu, voire pas du tout à la maison. Une corrélation semble se dessiner entre le manque de travail, encore plus accentué pour la conjugaison que pour le vocabulaire, et les difficultés d'apprentissages (voir diagrammes précédents) éprouvées par les élèves. Nous pourrions en déduire que les élèves, considérant la conjugaison trop difficile, ne la travailleraient pas ou la travailleraient moins à la maison.

Pour pallier ce manque de compréhension et de travail, les exercices de conjugaison et de vocabulaire, que ce soit à la maison ou en cours, pourraient être la réponse adéquate. Ils obligeraient en effet les élèves à travailler puisqu'on leur demanderait de réaliser une tâche et pas seulement d'apprendre en vue d'une évaluation future. Cette tâche concrète avec des résultats immédiats pourrait être une source de motivation. Qui plus est, ils nécessitent une correction qui pourrait permettre de lever les doutes et incompréhensions des élèves. Et, dans le cas où nos hypothèses sont avérées, cette meilleure compréhension pourrait les pousser à travailler plus assidûment à la maison lors des révisions. Cependant, l'efficacité de cette approche dépend beaucoup de l'investissement des élèves. Si ces derniers refusent de

réaliser les exercices ou d'écouter la correction, ce travail perd de son utilité. Puisque l'investissement des élèves dépend de leur engouement pour une activité, nous leur avons demandé s'ils appréciaient les exercices « traditionnels ». Nous avons expliqué aux élèves que nous entendions par-là les exercices qui n'entrent pas dans le domaine du jeu ou qui ne nécessitent pas l'utilisation du numérique. Voici deux diagrammes illustrant leurs réponses :

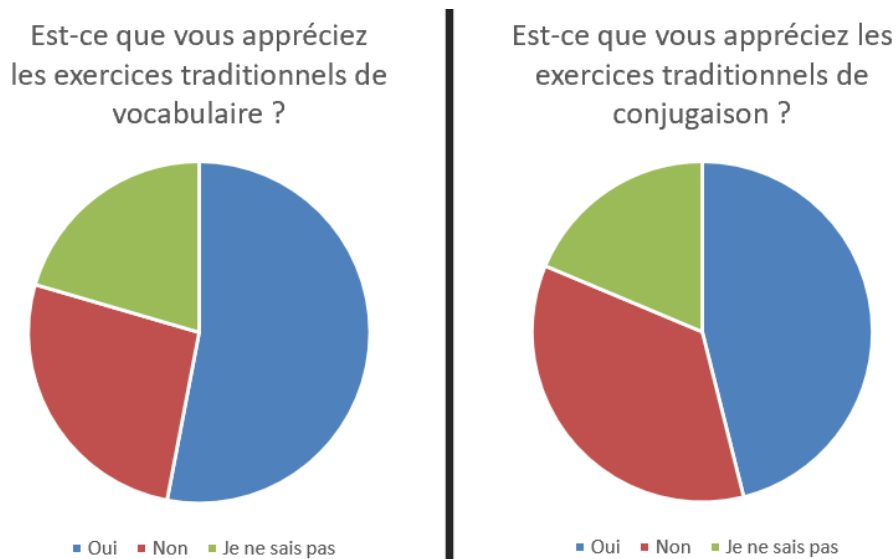


Figure 4 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les préférences d'apprentissage, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Ces résultats tendent à montrer qu'environ un élève sur deux apprécie ces exercices. Cependant, on peut supposer que ceux qui travaillent et comprennent déjà auront répondu positivement. Cela signifierait que ces exercices ne seraient pas la réponse la plus adéquate aux besoins de ceux qui ont des problèmes de compréhension et d'assiduité au travail.

D'après nos observations, une approche traditionnelle du travail de la linguistique ne fonctionne pas avec tous les élèves. De plus, il est important de rappeler que, selon le référentiel des compétences des professeurs, il est nécessaire de « [prendre] en compte la diversité des élèves »¹³, notamment en adaptant son enseignement. Nous avons donc décidé de nous tourner vers le jeu et son utilisation pour entraîner et situer le niveau d'acquisition linguistique des élèves et tenter de résoudre les problèmes mis en évidence par les sondages que nous venons d'évoquer.

1.2. Le jeu

Il convient dans un premier temps de définir ce que l'on entend par jeu et plus précisément dans quel cadre il peut s'intégrer au cours d'espagnol. Nous étudierons les

¹³ « Formation des enseignants », *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*, <<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>>, consulté le 06.01.2024.

diverses formes qu'il peut prendre avant de nous intéresser à son intégration au travail des faits linguistiques en espagnol. Enfin, nous verrons ce que nous entendons par entraîner et évaluer – mais pas noter – et comment le jeu s'intègre à ses processus.

1.2.1. Définitions

Le jeu peut être une forme de divertissement mais aussi servir des objectifs pédagogiques. Ces derniers peuvent être plus ou moins apparents : cela dépend de la situation dans laquelle nous nous trouvons, selon la nature formelle ou informelle des situations d'apprentissage.

1.2.1.1. Le jeu

Le jeu est un mot polysémique, qui renvoie à une multitude d'activité. Dans un premier temps, nous nous baserons sur des définitions générales du jeu. Selon le trésor de la langue française¹⁴, le jeu est une :

A. « Activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives »

B. « Manière de jouer ou de se conduire ».

Ainsi défini, le jeu renvoie aussi bien à l'activité pratiquée qu'à la manière dont on la pratique. Nous pouvons aussi constater que le jeu ne sert pas toujours les mêmes fins. Conséquemment, le jeu peut aussi être une :

a. « Activité ludique essentielle chez l'enfant, spontanée, libre et gratuite. »

b. « Activité ludique organisée à des fins pédagogiques ou thérapeutiques. »

c. « Activité ludique organisée autour d'une partie comportant généralement des règles, des gagnants et des perdants. »

Le jeu peut donc servir différents objectifs. On peut s'interroger sur ce qui provoque ce changement d'objectifs. À ce propos, Brougère, qui lui-même définit le jeu comme un mot polysémique renvoyant à une multitude d'activités, cite Reynolds « [le] caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait [...]. Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre. Il tire ses configurations de comportements d'autres systèmes affectifs comportementaux. »¹⁵ Ainsi, l'activité ludique,

¹⁴ Dictionnaire en ligne du Trésor de la Langue Française, <<http://atilf.atilf.fr/>>, consulté le 07.01.2024.

¹⁵ BROUGÈRE Gilles, « Formes ludiques et formes éducatives », dans : *Jeu et apprentissage : Quelles relations ?*, Éditions du CRP, 2010, p. 44.

quelle qu'elle soit, n'est que secondaire. Ce qui va définir les objectifs que le jeu sert, ce sera le contexte.

Dans ce cadre, nous pouvons nous demander comment l'activité ludique va être compatible avec le contexte de la classe d'espagnol.

1.2.1.2. Situations d'apprentissage : entre formel et informel

Tout d'abord, il convient de différencier apprentissage et situation d'apprentissage. L'apprentissage fait référence à la manière dont on apprend. Brougère différencie trois types d'apprentissages :

- « • les apprentissages tacites sans conscience ni intention d'apprendre (que l'on trouve plus particulièrement à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue première et dans les différentes modalités de ce que l'on appelle la socialisation),
- les apprentissages fortuits où l'on a conscience d'apprendre sans en avoir l'intention (ce qui renvoie entre autres aux situations d'immersion dans une langue seconde ou étrangère)
- et les apprentissages autodirigés où l'on a conscience et intention sans recourir pour autant à un dispositif formel (comme lors des interactions avec des locuteurs d'une langue seconde ou étrangère pour augmenter son vocabulaire). »¹⁶

L'apprentissage dépend donc de deux critères : le fait d'avoir conscience d'être en train d'apprendre et le fait de vouloir apprendre. La situation d'apprentissage, pour sa part, renvoie au contexte, tel que nous l'avons défini précédemment, dans lequel s'effectue l'apprentissage. À chacun des apprentissages précédemment spécifiés nous allons donc associer une situation d'apprentissage. Les apprentissages tacites vont s'effectuer en situation informelle, les apprentissages fortuits vont se faire dans le cadre d'un apprentissage non formel alors que les apprentissages autodirigés se feront en situation formelle.

On peut alors penser que le jeu renvoie à une situation d'apprentissage informelle. Le but étant de jouer, si une personne apprend, elle ne s'en rendra pas compte et l'apprentissage sera tacite. Cependant, le fait d'introduire du jeu dans le cadre d'un cours de langue va modifier le contexte. En effet, un élève a conscience qu'il est en classe pour apprendre. Le jeu, quelle que soit sa forme, va donc engendrer un apprentissage autodirigé dans ce contexte précis.

Pour autant, les apprentissages fortuits ne peuvent pas être négligeables. En effet, si nous décidons de travailler la conjugaison à travers le jeu et que nous donnons les règles en espagnol, le vocabulaire en rapport avec le jeu sera appris fortuitement. Les élèves doivent

¹⁶ BROUGÈRE Gilles et SILVA Haydée, « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères », *Gerflint* 6, 2016, p. 59.

apprendre la conjugaison et dans le même temps, sans le vouloir mais en ayant conscience que cela arrive, ils apprennent aussi le vocabulaire.

Le jeu va renvoyer aux différentes situations d'apprentissage citées ci-dessus et par conséquent, c'est le contexte qui déterminera de laquelle il s'agit. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous limiterons à l'apprentissage de la linguistique par le jeu. Nous ne nions pas que les élèves auraient la possibilité de développer d'autres compétences que la linguistique, mais nous ne développerons pas ces dernières dans ce mémoire. Dans ce cadre, les apprentissages se feront tous de manière formelle.

On peut alors se demander ce que le jeu va apporter à cet apprentissage et ce qu'il va nous permettre de travailler.

1.2.2. Le jeu dans la classe d'espagnol

Dans le cadre d'un cours d'espagnol, le jeu fait figure d'outil pédagogique. Il peut prendre différentes formes en fonction des objectifs, des connaissances et des compétences linguistiques que nous allons travailler et du moment où nous allons l'utiliser.

1.2.2.1. Intégration du jeu comme outil pédagogique en cours d'espagnol

Le cours d'espagnol se divise en plusieurs temps. Chaque temps sert des objectifs différents.

Nous avons, tout d'abord, le travail des activités langagières¹⁷, qu'elles soient de réception ou de production. Ces activités nous permettent, en tant que professeure, de mettre en place avec nos élèves des stratégies et des rituels afin qu'ils les réutilisent dans le cadre des évaluations et, a fortiori, dans leur vie quand l'utilisation de la langue cible sera nécessaire. Le jeu, tel que nous allons l'utiliser, ne va pas intervenir dans ce cadre ni suivre ces objectifs. En effet, si le travail des activités langagières, comme nous l'avons défini précédemment, englobe la linguistique, il ne s'y limite pas. Cependant, il ne serait pas exclu, dans le cadre d'un travail plus global que celui de l'étude des phénomènes linguistiques uniquement, de penser des jeux qui permettraient de travailler les activités de production, par exemple, le jeu de rôle, qui nous permettrait de travailler l'expression orale en interaction.

Ensuite, nous avons les temps d'évaluations. Il existe plusieurs formes d'évaluations. Ces dernières suivent un ordre chronologique au cours d'une séquence pédagogique. En premier vient l'évaluation diagnostique. Comme son nom l'indique, elle sert à diagnostiquer les élèves. Elle est utilisée par le professeur dans le but d'estimer les acquisitions, les connaissances et les compétences d'un élève avant tout travail. Cette évaluation, qui ne donne

¹⁷ « Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT », *doc. cit.*

pas lieu à une note, permet au professeur d'estimer ce qui doit être revu, repris ou ce qui a déjà été acquis et ne nécessite pas de faire l'objet d'un rappel. Par la suite, le professeur va faire des évaluations formatives. Comme les évaluations diagnostiques, ces évaluations ne sont pas notées. Les évaluations formatives ont lieu après l'acquisition de nouvelles compétences et/ou connaissances. L'objectif est de déterminer où les élèves se situent dans l'acquisition de ces dernières. Cette évaluation permet au professeur de savoir si les élèves sont bien préparés pour l'évaluation sommative qui, elle, est notée. Les résultats de l'évaluation formative, s'ils montrent que les élèves ne sont pas prêts, peuvent donner lieu à un temps de remédiation, que nous définirons par la suite. Enfin, l'évaluation sommative a pour objectif de positionner les élèves selon les cinq activités langagières, à tour de rôle. Elle a lieu en fin de séquence pédagogique. Le jeu va être l'un des outils que nous allons pouvoir utiliser afin de servir de support aux évaluations diagnostiques et formatives. Encore une fois, nous pourrions imaginer des scénarios où le jeu serait un support de l'évaluation sommative¹⁸.

Le dernier temps est celui de la remédiation. Elle intervient, si nécessaire, après l'évaluation formative mais avant la sommative. Le temps de remédiation permet de revenir sur les connaissances et les compétences, vues au cours de la séquence, que les élèves n'ont pas acquises ou alors, seulement de manière partielle. La remédiation va pouvoir prendre une multitude de formes selon ce qui doit être revu. De nouveau, nous allons pouvoir faire intervenir le jeu sur ce temps de cours.

Nous allons donc utiliser le jeu à différents moments et en poursuivant différents objectifs. Une constante, cependant, sera la place qu'occuperont les élèves, dans le contexte du jeu. En effet, le joueur, par définition, est celui qui réalise l'action, il est donc au cœur du processus du jeu. Puisque nous mettons les jeux au service de la pédagogie, l'élève est donc au centre de son apprentissage.

1.2.2.2. L'approche actionnelle

Le fait de placer l'élève au centre de son apprentissage est important car cela correspond à l'approche privilégiée par le CECRL et, par conséquent, par les programmes de collège et lycée. Le CECRL désigne cette stratégie sous l'appellation d'approche actionnelle. Cette approche est définie en ces termes :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des

¹⁸ Nous avons décidé de ne pas développer ce point car les jeux, dans ce cas, devraient permettre l'évaluation des activités langagières et pas seulement de faits relevant de la linguistique.

activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »¹⁹

Cette définition suppose donc que l'apprentissage d'une langue se fasse selon plusieurs conditions. Tout d'abord, comme nous l'avons introduit précédemment, l'apprenant doit être acteur. Cela implique que l'apprenant manipule et utilise la langue. Ensuite, il est entendu que ce dernier réalise des tâches. Une tâche désigne une action à effectuer, quel que soit son type, afin d'atteindre un objectif précis préalablement défini. Dans le cadre de l'apprentissage, cela comprend une multitude de situations allant de l'écriture correcte d'un mot au fait de s'exprimer dans un espagnol fluide et sans fautes. Dans le cadre d'un cours de langue vivante, ces tâches sont définies par le professeur.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, l'enseignement est néanmoins limité lorsqu'il s'agit de définir les tâches. En effet, elles doivent être construites dans le but de guider l'apprenant vers une utilisation autonome de la langue dans un contexte donné : par exemple, si nous travaillons avec les apprenants les situations de communication auxquelles ils pourraient être confrontés s'ils vont faire les courses, nous devons définir des tâches qui les guideront vers l'autonomie dans ce contexte. Cela peut comprendre l'apprentissage du vocabulaire en rapport avec l'alimentation, la construction de phrases interrogatives, etc. Dans ce contexte-là, l'enseignant ne pourra pas demander aux élèves de réaliser des tâches sans lien avec la situation initiale, par exemple comprendre un débat politique en espagnol. Bien que cela puisse avoir une valeur pédagogique, cela n'est pas utile pour aller faire ses courses. Par conséquent, le travailler ne serait pas pertinent²⁰ à ce moment-là. Il est important de garder de la cohérence à l'intérieur des séquences d'apprentissages car, si l'apprenant est acteur de ses apprentissages, il doit être capable de saisir cette cohérence et de percevoir comment chaque micro-tâche qu'il réalise lui permet d'accumuler les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour atteindre l'autonomie à l'heure de réaliser la tâche finale.²¹

Toutes les tâches intermédiaires ou micro-tâches doivent de ce fait rentrer au service de cette tâche finale. Il en va de même pour le jeu. Les jeux que nous allons choisir vont donc non seulement dépendre du moment de leur utilisation, des objectifs globaux (par exemple, le type d'évaluation) mais aussi des objectifs précis de la tâche que les élèves doivent réaliser

¹⁹ CONSEIL DE L'EUROPE, « Cadre européen commun de référence pour les langues », *doc. cit.*, p. 15.

²⁰ Théorie de la pertinence, SPERBER Dan et WILSON Deirdre, *La Pertinence : Communication et Cognition*, Les Editions de Minuit, Paris, 1989.

²¹ Cela correspond à l'évaluation sommative.

(par exemple, utiliser le temps verbal adéquat). C'est selon ces critères que nous allons pouvoir utiliser les jeux pour que les élèves mettent en pratique leurs connaissances et compétences linguistiques afin d'apprendre et de progresser.

1.3. Le jeu au service de la linguistique

Maintenant que nous avons vu quand le jeu va intervenir dans nos cours et comment il permet de répondre aux exigences de l'approche actionnelle, nous allons nous pencher sur le type de jeux que nous allons utiliser et les différentes utilités pédagogiques de chacun.

1.3.1. Les types de jeu

De multiples catégorisations de jeux ont déjà été créées, que ce soit dans le cadre de leur utilisation pédagogique ou en dehors. Pour éviter de futures confusions, et puisque nous limitons notre étude au travail de la linguistique, nous avons décidé de créer notre propre catégorisation des jeux. Cette dernière permet de répondre à des besoins purement didactiques dans le cadre de ce mémoire. Ainsi, nous distinguons deux catégories de jeux : les jeux de savoirs et les jeux de compétences²². Il est entendu que ces catégories renvoient aux savoirs et aux compétences inhérents au travail de la linguistique espagnole.

Tous les jeux – pédagogiques ou non - font appel à des compétences²³ diverses. Pour pouvoir jouer, il faut d'abord comprendre les règles du jeu. Ensuite, il faut y adhérer²⁴. L'adhésion à un jeu renvoie au fait d'en accepter les règles et de réaliser l'action de jouer. Pour ce faire, il faut des compétences sociales et des compétences physiques. Par exemple, six enfants jouent à la marelle. Ils doivent d'abord accepter de jouer, adhérer. D'abord, ils vont décider de l'ordre de passage entre eux, c'est une compétence sociale²⁵. Ensuite, ils vont devoir sauter à cloche-pied ou à pied-joints, c'est une compétence physique²⁶. De plus, si un des enfants se trompe, les autres vont lui signaler son erreur, c'est une compétence sociale²⁷.

²² Une compétence est la combinaison de savoirs, de savoir-faire et parfois de savoir-être.

²³ À des fins de clarté, nous marquerons typographiquement la différence entre les Compétences pédagogiques avec un C majuscule et les autres compétences qui auront un c minuscule.

²⁴ « [Le] jeu n'existe que pour autant que l'on y adhère – l'on continue à le faire exister à travers ses actions. Contrairement au monde ordinaire, le jeu disparaît quand plus personne ne continue à agir pour le maintenir. » BROUGÈRE Gilles, « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* 36 (2), 30.06.2017, p. 3.

²⁵ Savoir qu'il faut un ordre de passage (savoir), définir l'ordre (savoir-faire), le respecter (savoir-être).

²⁶ Savoir avec quel pied sauter (savoir), sauter (savoir-faire).

²⁷ Connaître les règles du jeu (savoir), signaler poliment l'erreur commise (savoir-faire), ne pas créer de dispute ou de conflit en le faisant (savoir-être).

Certaines compétences sont transférables²⁸ entre différents jeux. Par exemple, les jeux avec un tableau de jeu vont souvent recourir aux mêmes compétences transversales. Il faut placer un pion sur le tableau de jeu, lancer le dé, faire avancer son pion sur le tableau en fonction du numéro indiqué sur le dé et ainsi de suite... Ces compétences ne sont donc pas liées à un jeu spécifique. En revanche, il existe certains jeux qui font appel à des connaissances ou des compétences spécifiques. Nous les appellerons savoirs ou compétences intrinsèques.

Il ne faut pas confondre les règles du jeu avec les connaissances et/ou compétences intrinsèques du jeu. Les règles ont une forme d'universalité, dans le sens où, même si elles changent pour chaque jeu, par exemple si une personne joue au scrabble en France (sous-entendu en français) ou en Argentine (sous-entendu en espagnol), les règles sont les mêmes. Au contraire, les compétences et savoirs intrinsèques vont changer. Si l'on reprend notre exemple du scrabble, ce dernier va faire appel à des savoirs linguistiques. Si on joue en France, il faudra connaître des mots français et savoir les écrire correctement (savoirs lexicaux) mais en Argentine, il faudra connaître des mots espagnols. Ce sont les savoirs intrinsèques aux jeux. La maîtrise de ces savoirs pourrait donner lieu à une évaluation. Cette dernière permettrait d'évaluer les connaissances linguistiques (dans ce cas, lexicales) des joueurs.

Cela nous amène donc aux jeux pédagogiques. C'est-à-dire, aux jeux qui en plus de compétences sociales et physiques, demandent des savoirs et parfois des Compétences pédagogiques pour leur réalisation. Notre catégorisation permettrait donc de distinguer les jeux qui demandent, au niveau pédagogique, seulement des savoirs – jeux de savoirs – ou des savoirs et des Compétences – jeux de Compétences. Nous pouvons illustrer cette différence grâce au schéma suivant :

²⁸ Les compétences transférables ou transversales sont des compétences qu'on peut développer et utiliser dans divers contextes, par exemple, des compétences qu'on peut utiliser en français comme en espagnol.

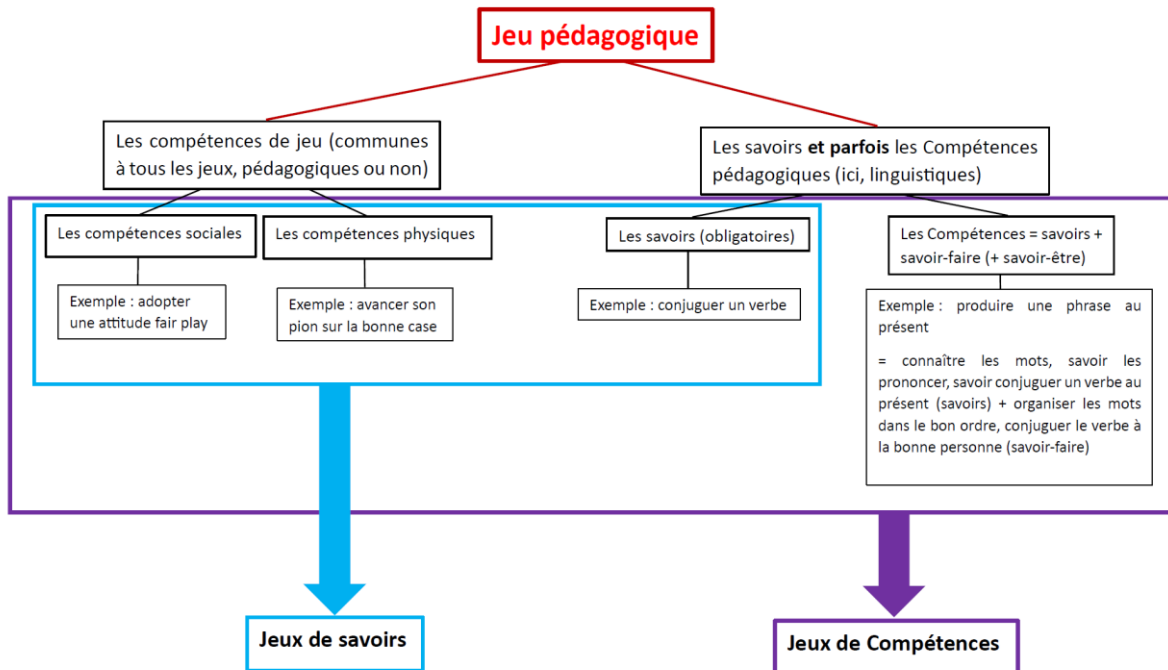


Figure 5 : Schéma récapitulatif des deux catégories de jeu pédagogique, réalisé par Sara Leroux, 2024.

On constate que les jeux de savoirs impliquent des compétences propres au fait de jouer mais aucune Compétence pédagogique au contraire des jeux de Compétences. Nous avons choisi de créer cette catégorisation car, ce qui nous intéresse dans ce mémoire, ce sont les jeux pédagogiques au service des savoirs et des Compétences pédagogiques. De fait, cette catégorisation va nous permettre de déterminer les objectifs des jeux qui composent notre corpus.

Les jeux de savoirs rassemblent tous les jeux qui permettent de travailler les connaissances linguistiques hors situation de communication. Nous allons notamment nous concentrer sur le vocabulaire et la conjugaison. Ces savoirs font partie des Compétences suivantes : lexicale, grammaticale et orthographique, mais ne représentent que certains aspects de ces dernières²⁹.

Les jeux de Compétences regroupent, pour leur part, les jeux qui permettent de travailler une ou plusieurs Compétences linguistiques. Les Compétences lexicale, grammaticale et sémantique interviendront toujours dans ces jeux, puisqu'elles sont nécessaires à la production, écrite ou orale. Les Compétences phonologique et orthoépique³⁰

²⁹ Pour rappel, tous les savoirs font partie de compétences plus larges. Cependant, si on travaille seulement les savoirs et pas les savoir-faire et les savoir-être associés, on ne travaille pas une compétence.

³⁰ Les savoirs qui construisent ces Compétences n'apparaissent pas dans les jeux de savoirs, car nous n'avons pas inclus de jeux dans notre corpus qui permettent de les travailler.

interviendront si les élèves doivent parler ou échanger à l'oral alors que, s'ils doivent écrire, ce sera la Compétence orthographique. Cela signifie qu'en plus de savoirs comme la connaissance du vocabulaire ou du lexique (jeux de savoirs), les jeux de Compétences vont exiger une forme de production, de « mise en situation » par les élèves des savoirs pour former des phrases.

Ainsi notre corpus sera-t-il divisé selon ces deux catégories. Il est important de noter que nous ne pourrons pas utiliser tous les jeux du corpus à n'importe quel moment, selon que nous employons des jeux de savoirs ou de jeux de Compétences. Il sera donc aussi nécessaire, à l'intérieur des temps déjà préalablement définis, de déterminer quels jeux nous pourrons utiliser.

1.3.2. Définitions du corpus

Notre corpus se compose de six jeux différents repartis en deux catégories :

- Les jeux de savoirs, qui nous permettront de travailler le vocabulaire ou la conjugaison, se composent des mots-croisés (*Crucigrama*), du *Pendu* (el *Ahorcado*) et des jeux numériques.

Nous entendons par jeu numérique tout exercice qui suppose l'utilisation d'un outil numérique (téléphone, ordinateur...) pour sa conception aussi bien que son utilisation par le professeur et/ou les élèves. Nous basons cette définition sur les travaux de Laurence Schmoll qui montrent que l'« habillage dit ludique »³¹ des exercices informatiques permet cette catégorisation.

Les mots-croisés et les jeux informatiques vont nous permettre de vérifier que les élèves connaissent la signification des mots de vocabulaire qu'ils devaient apprendre, qu'ils sont capables de les écrire correctement ou qu'ils sont capables de conjuguer correctement un verbe à un temps, un mode et une personne donnés. Le *Jeu du pendu* permet de vérifier si les élèves connaissent leur alphabet et s'ils sont capables d'écrire les mots de vocabulaire. On peut aussi leur demander, quand ils ont deviné le mot, s'ils connaissent sa signification ou sa traduction.

- Les jeux de Compétences que nous utiliserons sont du type « *Qui suis-je ?* » (*¿Quién soy yo?*), *Bingo* et *Jeu de l'oie* (*Juego de la oca*).

Nous apposons la formulation « du type » à certains jeux car nous reprenons les règles habituelles de ces jeux que nous modifions plus ou moins afin de les mettre au service du

³¹ SCHMOLL Laurence, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* (5), 20.02.2016, p. 7.

travail pédagogique. De plus, puisque nous avons recréé ces jeux, la présentation matérielle a aussi été modifiée pour être adaptée aux contraintes (de temps, de budget, de transport...) qui sont celles d'une professeure faisant cours à un nombre important d'élèves.

Le jeu « *Qui suis-je ?* » exige que les élèves produisent des questions et des réponses pour deviner la personne qu'on essaie de décrire. Pour le *Bingo*, j'ai remplacé les chiffres par des mots de vocabulaire, des verbes ou des connecteurs logiques. Le but est de créer un jeu qui facilite l'interaction entre les élèves. Les élèves, par groupe de deux, doivent intégrer dans leurs interactions les mots qui composent la grille. À eux deux, ils doivent barrer tous les mots, quand ils y arrivent, ils ont un bingo. Ils doivent donc produire des phrases dans ce cas aussi. Enfin, pour le *Jeu de l'oie*, nous avons créé un plateau de jeu qui associait des cartes aux différentes cases. Selon la case sur laquelle ils arrivaient, les élèves devaient soit faire appel à des savoirs (connaissance du vocabulaire ou de la conjugaison) soit produire des phrases à l'oral ou à l'écrit, ce qui nous a permis de leur faire travailler un grand nombre de connaissances et de Compétences. Comme on a bien la présence de Compétences en plus de savoirs, cela en fait bien un jeu de Compétences.

Enfin, il est important de noter que nous n'utiliserons pas tous les types de jeux au même moment. En effet, nous avons mentionné plus tôt qu'il était possible d'utiliser le jeu dans le cadre de l'évaluation diagnostique. Si cette affirmation est correcte, il convient néanmoins de préciser que nous n'utiliserons que des jeux de savoirs dans ce contexte. En effet, le but de l'évaluation diagnostique est de déterminer les savoirs existants préalables au travail d'une séquence ou d'une séance. L'utilisation d'un jeu de Compétences dans ce cadre serait donc inappropriée. Le tableau ci-dessous permet de récapituler les différents objectifs que servent l'utilisation du jeu et les différents moments selon lesquels nous utiliserons ces jeux.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des usages des différents jeux selon le moment et le but recherché, produit par Sara Leroux.

Pour quoi ?		Quand ?	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Remédiation
Jeux de savoirs	Vocabulaire	Mots-croisés <i>Pendu</i> Jeux numériques	Mots-croisés <i>Pendu</i> Jeux numériques	Mots-croisés <i>Pendu</i> Jeux numériques	Mots-croisés <i>Pendu</i> Jeux numériques
	Conjugaison	Jeux numériques Mots-croisés	Jeux numériques Mots-croisés	Jeux numériques Mots-croisés	Jeux numériques Mots-croisés
Jeux de Compétences	Compétences linguistiques	/	« <i>Qui suis-je ?</i> » <i>Bingo</i> <i>Jeu de l'oie</i>	« <i>Qui suis-je ?</i> » <i>Bingo</i> <i>Jeu de l'oie</i>	

Ainsi, nous avons pu créer un corpus qui nous permet d'entraîner et d'évaluer une large palette de savoirs et de Compétences. Nous nous sommes, dans cette première partie, interrogée sur l'importance et la place du jeu dans l'enseignement de faits linguistiques d'un point de vue théorique. Il convient à présent, dans une seconde partie, de mettre nos suppositions en pratique.

2. Mise en œuvre didactique

Nous aborderons l'application pédagogique de nos recherches en trois temps : l'avant, le pendant et l'après. Tout d'abord, nous reviendrons sur le processus de création des jeux. Puis nous analyserons l'application des consignes par les élèves et la mise en place des jeux de savoirs et de Compétences dans la classe. Enfin, nous tenterons de dresser plusieurs bilans selon les moments – pendant et après – et les points de vue – celui des élèves et celui du professeur –, avant de questionner la place qu'occupe le professeur tout au long de ce processus.

2.1. Création des jeux

Avant de parler de l'application des jeux en classe, nous aimerions revenir sur la phase de création. En effet, il nous semble important d'aborder les différentes phases de conception. Si l'application et le profit que les élèves tirent des jeux est important, il nous paraît essentiel de comparer le « coût » (coût financier, coût de temps...) à l'efficacité de ces jeux. Nous nous pencherons notamment sur les différences au niveau du matériel et du temps de création par rapport aux exercices plus traditionnels. Nous étudierons ensuite les possibilités de « deuxième vie » des jeux et les consignes spécifiques qu'ils requièrent.

2.1.1. Matériel nécessaire

La question du matériel nécessaire à la réalisation des jeux a été primordiale. Cette dernière est limitative. Nous entendons par là que le choix de notre corpus a été orienté par le choix du matériel. Certains jeux, comme les mots-croisés ou le *Bingo*, nécessitent un ordinateur au moment de leur création et du papier pour leur application. Ce matériel est mis à disposition des professeurs dans tous les établissements. Cela ne représente donc pas de difficultés particulières. Le *Jeu du pendu* demande un feutre et un tableau. Là encore, nous retrouvons des modalités de mises en œuvre simples, qui sont aussi utilisées pour les exercices traditionnels.

Ensuite, viennent les jeux informatiques. Certains, comme *Question pour un champion*, peuvent être utilisés collectivement avec le groupe-classe et donc simplement projetés. Il suffit donc d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur pour pouvoir les mettre en place. Dans notre établissement, toutes les salles de classe en sont équipées. Cependant, d'autres jeux informatiques impliquent plus de matériel. Si l'on prend l'exemple de *Learningapps*³², site permettant la création de divers jeux informatiques, ou de *Kahoot*³³, les élèves vont avoir

³² <https://learningapps.org/>, consulté le 21/02/2024.

³³ <https://kahoot.com/>, consulté le 21/02/2024.

besoin d'utiliser un ordinateur ou un téléphone. Notre établissement ayant peu de salles informatiques, par ailleurs rarement disponibles, nous avons privilégié l'utilisation des téléphones portables³⁴. Cela signifie que tous les jeux informatiques qui nécessitent l'utilisation d'un ordinateur et qui ne sont pas compatibles avec l'usage d'un téléphone portable ont été proscrits. Mais cela présente dans les faits des limitations. En effet, malgré le fait que nous nous soyons assurée que tous les élèves possédaient un téléphone, divers problèmes ont surgi. Certains élèves n'avaient plus de batterie ou avaient un téléphone cassé lorsque le jeu était proposé. De plus, l'utilisation de ces sites demande un accès à internet et la connexion dans notre établissement est très mauvaise. Certains élèves ne pouvaient en outre se permettre d'utiliser leur forfait personnel : il m'a donc fallu partager ma connexion avec un certain nombre d'entre eux. Nous ne rencontrons pas ces contraintes matérielles lorsque nous demandons aux élèves de réaliser des exercices traditionnels.

Enfin, les jeux tels que le « *Qui suis-je ?* » ou le *Jeu de l'oie* requièrent l'utilisation de matériel spécifique. Normalement, il y a une structure en plastique avec des montants rabattables (cf. Annexe 3.1), un plateau de jeu, des pions, des dés, etc. En outre, nous avons effectué des modifications à ces jeux qui ne permettent pas d'utiliser les jeux du commerce. Sans compter qu'il aurait fallu, si nous avions voulu les utiliser, en acheter suffisamment pour que tous les élèves puissent jouer. Nous avons donc recréé nous-même les jeux, en respectant plus ou moins leurs modalités initiales. Nous avons décidé de créer des plateaux de jeu que nous avons imprimés puis plastifiés (cf. Annexe 3.2 et 3.3). Cette façon de procéder nous a permis de reproduire approximativement la structure du jeu officiel. Nous avons aussi acheté un lot de quinze dés et les élèves ont utilisé des bouchons de stylos comme pions. Cela nous a permis d'organiser ces jeux avec tout le matériel, même si cela demande beaucoup d'organisation en amont.

La question du matériel est donc déterminante à l'heure de choisir les jeux que nous allons proposer aux élèves. Elle doit être pensée en amont et il est important de la planifier lors du temps de préparation des jeux.

2.1.2. Temps dédié à la création

Le temps dédié à la création des jeux est extrêmement variable. Certains jeux sont naturellement plus longs à préparer comme les jeux impliquant la création de matériel. Le temps de création ne dépend pas seulement du jeu mais aussi du moment de son utilisation et du temps de réalisation du jeu.

³⁴ Puisque nous sommes au lycée, les téléphones sont autorisés dans l'enceinte de l'établissement et peuvent être utilisés en classe seulement si le professeur l'autorise à des fins pédagogiques.

Le moment d'utilisation influence en effet le temps de réalisation. Si nous décidons de faire jouer les élèves au moment de l'évaluation diagnostique, le temps de création sera plutôt court. Ces évaluations sont généralement réalisées en début d'heure et il faut ensuite poursuivre avec les activités de réception et production. Cela signifie qu'on y consacre rarement plus de dix minutes. De ce fait, le jeu devra être court et le temps de création sera réduit. Pour les évaluations formatives, cela dépend de ce qu'on veut évaluer et du moment où on le fait. En cours, elles dépassent rarement les vingt minutes. Mais nous pouvons aussi demander aux élèves de les réaliser à la maison, ce qui nous laisse plus de latitude. Dans le cas de la remédiation, cela dépendra des besoins des élèves. Si la majorité a tout compris sauf un point précis du cours, le temps de remédiation sera court. En revanche quand plusieurs éléments doivent être retravaillés, il faudra y passer plus de temps. Plus on passe de temps sur un exercice – que ce soit un jeu ou un exercice plus traditionnel –, plus la préparation de ce dernier tend à être longue. Le temps de création peut ainsi aller d'une dizaine de minutes à plusieurs heures (dans notre cas, jusqu'à cinq heures). Il y a un cas particulier cependant, le *Pendu*. Ce jeu n'a pas besoin de préparation. Ce sont les élèves qui choisissent les mots qu'ils souhaitent faire deviner au moment où on les interroge. Le temps de création dépend donc du moment mais aussi du type de jeux.

Pour les jeux informatiques, il y a un critère supplémentaire qui rentre en compte dans le temps de préparation. Effectivement, comme dit précédemment, le temps de préparation des jeux informatiques va dépendre du temps que nous y consacrerons en classe. Plus on y passe de temps en classe, plus il va falloir créer de contenu. Néanmoins beaucoup de sites de création de jeux informatiques proposent le partage de contenu déjà créé par d'autres utilisateurs. Ce qui veut dire que si on trouve des jeux déjà prêts qui ressemblent à ce que nous voulions faire et qui permettent de travailler nos objectifs, il nous suffit de reprendre ces jeux ou de les modifier. Dans ce cas, le temps de création est assez court. De plus, comme nous le verrons par la suite, ces jeux (comme le *Pendu* d'ailleurs) ne demandent pas beaucoup d'anticipation au niveau des consignes. Toutefois, si nous ne trouvons pas de jeux qui correspondent à ce que l'on souhaite, le temps de création peut s'allonger, parfois considérablement.

Le *Bingo* et les mots-croisés sont rapides à créer. Les consignes³⁵ étant toujours les mêmes, qu'importe le contenu, les réfléchir une fois suffit. On peut simplement les copier-coller depuis un premier modèle. Ensuite, il faut savoir ce que nous voulons faire travailler et le formaliser. Pour les mots-croisés, il existe des sites³⁶ qui permettent de rentrer les mots puis

³⁵ Nous développerons ce point en 2.1.4.

³⁶ <https://www.educima.com/wordsearch.php>, consulté le 23/02/2024.

leur traduction ou signification et les grilles sont créées automatiquement. Ce processus est assez rapide et ne prend pas plus d'une heure.

Le « *Qui suis-je ?* » demande plus de temps de préparation. Tout d'abord, parce que nous avons souhaité choisir un nombre égal de femmes et d'hommes connus d'Amérique Latine et d'Espagne. Ensuite, parce que nous nous sommes intéressée à différentes sphères d'influence qui pourraient plaire aux élèves (cinéma, musique et sport). Il a donc fallu faire des recherches pour trouver les dix-huit personnalités choisies. Nous avons aussi décidé de mêler des personnes très connues à d'autres moins connues (du moins par nos élèves). Ensuite, nous avons dû créer les tableaux de jeu (cf. 2.1.1 Le matériel) en quantité suffisante pour que tous nos élèves puissent jouer. Cela nous a demandé au moins deux heures de travail.

Enfin, le *Jeu de l'oie* est celui qui nous a demandé le plus d'investissement. La création du plateau de jeu en soi est déjà chronophage, mais la création des cartes, l'invention des exercices à faire et la réflexion autour des consignes a exigé plusieurs heures de travail. Au total, nous y avons consacré près de cinq heures.

Au vu du temps passé à élaborer ces jeux, on peut s'interroger sur les possibilités de les réutiliser et, en conséquence, de rentabiliser le temps que nous y consacrons.

2.1.3. Des possibilités de réutilisation ?

Les possibilités de réutilisation dépendent beaucoup du jeu que nous utilisons et des objectifs visés.

Il y a d'abord les jeux qu'on peut toujours réutiliser. Le *Pendu* en est la parfaite représentation. Il ne demande pas de préparation, il dépend entièrement de la personne qui fait deviner le mot et peut-être utilisé à n'importe quel moment. Ensuite, les jeux informatiques de conjugaison sont aussi adaptés à la réutilisation, pour peu que nous travaillions les mêmes temps et modes. Ils ne dépendent pas du contenu spécifique d'un cours ou d'une séquence ce qui les rend très flexibles.

Ensuite, le « *Qui suis-je ?* » est un entre-deux. S'il dépend du contenu du cours, il offre aussi plusieurs angles de travail. En effet, il peut permettre de travailler le vocabulaire du corps humain, de l'apparence, des vêtements mais aussi la formation de phrases comparatives et interrogatives. Cette multiplicité d'applications permet une réutilisation plus fréquente et une certaine adaptabilité au niveau de la classe. Cela signifie que nous pouvons l'utiliser de la cinquième à la seconde.

Enfin, pour les autres jeux (les mots-croisés, les jeux informatiques de vocabulaire, le *Bingo* et le *Jeu de l'oie*), la réutilisation est plus complexe. Ces jeux s'appuient sur le vocabulaire acquis au cours d'une séquence. Autrement dit, ils varient selon la séquence

effectuée. Cela signifie que les possibilités de réutilisation de ces jeux vont obligatoirement de pair avec la réitération de la séquence qu'ils complètent. De plus, contrairement aux jeux précédents, leur réutilisation est aussi limitée par le niveau visé et le programme dans lequel s'inscrit la séquence. Cela signifie qu'un jeu de ce type utilisé en seconde ne peut être réutilisé qu'en seconde, une fois par an maximum.

Si l'on fait le bilan entre le temps de préparation d'un jeu et les possibilités de réutiliser ledit jeu, nous obtenons :

Tableau 2 : Comparatif entre le temps de préparation des jeux du corpus par rapport aux possibilités de réutilisation, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Temps de préparation Possibilité de réutilisation	Pas ou peu (moins d'une heure)	Moyen (entre une heure et deux heures)	Long (plus de deux heures)
Toujours	<i>Pendu</i> Jeux informatiques de conjugaison	Jeux informatiques de conjugaison	
Souvent		« <i>Qui suis-je ?</i> »	
Une fois par an maximum	<i>Bingo</i> Les mots-croisés Jeux informatiques de vocabulaire	Jeux informatiques de vocabulaire	<i>Jeu de l'oie</i>

Cependant, les mêmes remarques peuvent être faites pour tous les exercices traditionnels. Les exercices de conjugaison sont réutilisables à volonté, au contraire des exercices de vocabulaire ou des exercices de Compétences, plus limités.

Si les possibilités de réutilisation du jeu sont similaires à celles des exercices plus traditionnels, les consignes sont toutefois différentes.

2.1.4. Les consignes

Les consignes sont toujours un point important, et ce, quel que soit le travail demandé. Nous devons y réfléchir à l'avance car nous les donnons en espagnol. Or, si les élèves ne comprennent pas les consignes, ils ne peuvent pas travailler.

Nonobstant, dans le cadre du jeu, nous avons la plupart du temps un avantage. Les consignes sont souvent universelles. De ce fait, si un élève sait jouer au *Pendu* ou réaliser des mots-croisés en français, il saura le faire en espagnol. Par conséquent, les consignes ne sont pas toujours nécessaires, ou peuvent seulement faire l'objet d'un rappel très rapide. De même, les jeux informatiques posent rarement des difficultés. De plus, les sites des jeux proposent

souvent d'y intégrer les consignes. Ces dernières sont donc affichées quand les élèves se mettent à jouer. Là aussi, elles servent davantage de rappel.

Cela se complique néanmoins pour les jeux que nous avons modifiés. Il s'agit des jeux de Compétences. Pour bien comprendre comment nous avons formulé nos consignes, nous allons d'abord présenter les jeux tels que nous les avons utilisés :

- Tout d'abord, le « *Qui suis-je ?* » n'a pas subi beaucoup de modifications. Les élèves savent ce qui est attendu d'eux. Les deux différences principales sont : le remplacement des personnages par des célébrités espagnoles, ce qui ne change pas le jeu mais permet d'introduire de manière très légère du « culturel » ; l'obligation d'utiliser certains faits linguistiques, en l'occurrence, les comparatifs. De ce fait, puisque les élèves savaient déjà jouer, il nous a suffi de rappeler rapidement les règles du jeu et d'écrire au tableau le fait de langue imposé.
- Ensuite, pour le *Bingo*, les modalités qui changent par rapport au jeu initial sont : le travail à deux ; l'utilisation de mots au lieu de nombres ; l'interaction ; le fait de devoir cocher tous les mots de la grille et pas juste une ligne ou une colonne. On pourrait penser que la quantité de changements rendrait le jeu incompréhensible auprès des élèves, mais en réalité, même avec des consignes sommaires (cf. Annexe 4.1), ils se sont montrés capables de jouer.
- Enfin, nous avons choisi de manière délibérée de créer des consignes complexes pour le *Jeu de l'oie*, parce que cela nous permettait tout d'abord de proposer aux élèves divers types d'activités et donc de travailler de nombreux savoirs et Compétences ; ensuite de mettre à l'épreuve leur attention lors de la réception de consigne face à un jeu. Pour jouer, les élèves doivent placer leur pion sur la case départ, lancer le dé, avancer, piocher la carte correspondante à la case sur laquelle ils se trouvent et répondre à la question sur la carte. Le tableau de jeu se compose de quatre types de cases différentes (cf. Annexe 3.3). Selon la case sur laquelle ils sont, la difficulté de la question augmente et sa nature varie. Les cases « normales » (vierge d'écriture) et les cases « Reto » font appel aux savoirs, les cases « Desafío » et la case « victoire » font appel à des Compétences. En fonction du type de cases, tous les joueurs peuvent être invités à jouer (case « Reto »). De plus, selon qu'ils répondent correctement ou pas à la question, ils avancent ou reculent de plus ou moins de cases. Cela représente un grand nombre de consignes. Cependant, si l'on exclut la réponse correcte aux questions, toutes les autres consignes sont transférables. D'autres jeux nous demandent d'avancer ou de reculer, de piocher des cartes et de répondre aux questions. Les élèves savent donc faire tout cela. Nous avons donc expliqué les

consignes une première fois, puis nous en avons laissé au tableau un résumé pour que les élèves puissent s’y référer tout au long du jeu (cf. Annexe 4.2). Cela s’est avéré suffisant.

Mais, dans les faits, qu’a donné l’application de ces consignes par les élèves ?

2.2. Mise en œuvre des jeux

Chaque jeu a des avantages et des inconvénients. Nous nous proposons d’en faire la liste afin d’estimer le bien-fondé des jeux de notre corpus. Nous analyserons d’abord les jeux de savoir puis les jeux de Compétences, avant de voir si le fait de jouer a engendré des changements dans le comportement de nos élèves.

2.2.1. Jeux de savoirs

Nous présenterons les jeux suivant l’ordre croissant du temps de préparation.

Tout d’abord, le *Pendu* nous a permis de revoir de manière ludique le vocabulaire abordé au cours de la séance ou de la séquence. Son avantage majeur réside dans le fait qu’il ne demande aucune préparation. Cela signifie que, si nous finissons le cours avec trois minutes d’avance, il nous offre la possibilité de faire retravailler quelques mots tout en maintenant l’attention des élèves jusqu’à la fin de l’heure. Cependant, ce n’est pas un jeu rentable dans le sens où il ne permet pas de revoir beaucoup de mots en peu de temps (au mieux 4 mots en 3 minutes). Les élèves manipulent par ailleurs très peu la langue espagnole (sauf pour donner les lettres de l’alphabet) et peuvent deviner le mot sans en connaître la signification. Il suffit qu’un seul élève sache le sens pour donner l’impression qu’ils le connaissent tous puisque c’est un jeu collectif où toute la classe participe en même temps. Nous ne pouvons donc pas évaluer les connaissances réelles des élèves, que ce soit de manière diagnostique ou formative, de sorte que ce jeu ne pourrait être utilisé qu’en remédiation. En définitive, ce jeu n’a que peu d’intérêt pédagogique au lycée mais pourrait en avoir en début d’apprentissage (en cinquième et début de quatrième), car c’est une façon de revoir l’alphabet et le vocabulaire simple. Ainsi, les élèves qui ont du mal à se souvenir du sens de certains mots, pourraient finir par réussir à force de répétition³⁷. Dans un tel contexte, nous pourrions envisager d’utiliser le *Pendu* en début d’heure de manière ritualisée.

Les mots-croisés (exemple : cf. Annexe 5.1) ont été une alternative plus intéressante que le *Pendu*. En effet, ce jeu brasse une quantité plus importante de mots en beaucoup moins de temps (nous passons à vingt mots pour huit à dix minutes de réalisation et trois ou quatre minutes de correction maximum). Ce jeu est individuel, ce qui signifie que l’évaluation est bien

³⁷ L’étendue lexicale limitée de ces niveaux engendre beaucoup de répétitions.

plus significative : on peut vérifier de manière précise le niveau d'acquisition du vocabulaire et/ou de la conjugaison de chaque élève. En leur donnant la définition ou un synonyme pour leur faire deviner les mots, ils sont aussi plus exposés à la langue espagnole que dans le jeu précédent. De plus, on peut vérifier la manière dont ils orthographient les mots. Ce jeu peut aussi se prêter à la différenciation pour les élèves qui en ont besoin³⁸. Toutefois, sa réussite est limitée par la compréhension des définitions par les élèves. Son usage en évaluation diagnostique ne semble donc pas approprié. En conclusion, les mots-croisés ont beaucoup d'intérêt pédagogique et semble être une alternative plus intéressante que le *Pendu*, notamment en fin de séquence afin de revoir tout le vocabulaire de la séquence en question que ce soit en évaluation formative ou en remédiation. Dans ce dernier cas, nous pourrions d'ailleurs penser à associer les élèves pour qu'ils puissent s'entraider.

Enfin, viennent les jeux informatiques. Nous avons eu recours à plusieurs d'entre eux, qui ont cependant des caractéristiques communes : ils sont utilisables en classe aussi bien qu'à la maison, par le groupe classe entier ou de manière individuelle. Ils ont aussi des caractéristiques propres que nous allons étudier ci-après :

- *Question pour un champion* (exemple : cf. Annexe 5.2) est une des applications proposées par *Learningapps*. Nous l'avons proposée notamment pour travailler la conjugaison. Ce jeu est très intéressant à utiliser avec le groupe-classe entier afin de vérifier l'acquisition en évaluation formative ou pour entraîner les élèves en remédiation. Le jeu est projeté et les élèves collaborent et se corrigent entre eux afin de trouver la bonne réponse. S'ils se trompent, ils repartent du début et refont les mêmes questions. La répétition permet de fixer ce qui n'était pas encore acquis. De plus, comme ils veulent réussir, ils mettent tout en œuvre pour se souvenir des bonnes réponses, ce qui aide à mémoriser. Néanmoins, ce jeu ne peut pas être l'objet d'une évaluation diagnostique. En effet, le départ à zéro avec la répétition des mêmes questions fait que, si les élèves ne connaissent pas les règles de conjugaison, ils vont répondre au hasard, retenir la réponse sans chercher à comprendre leur erreur et recommencer à chaque nouvelle mauvaise réponse. Ils n'auront donc rien appris et ne retiendront pas les réponses au-delà du temps de jeu. Il faut donc limiter son utilisation à la remédiation ou à l'évaluation formative.
- *Learningapps* fournit beaucoup d'autres choix d'applications. Pour les mettre à profit, il faut être au fait des possibilités qu'elles offrent et déterminer le meilleur moment d'utilisation. On a la possibilité de demander aux élèves d'associer des mots et des

³⁸ Exemples : écrire sur la grille les lettres avec accents pour aider les élèves, demander moins de mots ou passer par la traduction pour ceux dont les définitions seraient plus longues ou plus compliquées.

images (exemple : cf. Annexe 5.3), ce qui permet de faire une évaluation diagnostique du vocabulaire rapide et efficace en se centrant sur les termes importants. Les textes à trous sont une autre alternative : grâce à eux, les élèves travaillent la conjugaison ou le vocabulaire en formatif ou en remédiation. Cette diversité de contenu nous autorise donc à choisir les jeux les plus appropriés à ce que nous voulons travailler au moment où nous voulons le faire. De plus, la correction est toujours intégrée à l'application, ce qui implique que les élèves peuvent réessayer jusqu'à obtenir une réponse juste. Cependant, *Learningapps* ne permet pas le suivi individualisé des élèves, ce qui signifie que les évaluations sont plus représentatives du niveau du groupe-classe que de celui de chaque élève. Il faut donc soit privilégier son utilisation au moment de la remédiation, soit demander aux élèves de faire des captures d'écran ou des photos de ce qu'ils ont fait, puis de nous les envoyer pour que nous puissions réaliser les évaluations diagnostiques ou formatives individuelles. Cela demande néanmoins beaucoup d'organisation et de temps. Finalement, *Learningapps* reste une ressource diversifiée, par le biais de laquelle, si elle est utilisée de manière ponctuelle et au bon moment, les élèves ont l'occasion de s'entraîner et de progresser. Il faut, cependant, anticiper les problèmes techniques qui pourraient survenir à la suite de l'utilisation de téléphones en classe et savoir comment réagir (par exemple : une collaboration entre les élèves, le prêt de matériel appartenant à l'établissement...).

- Enfin, le dernier jeu utilisé est le *Kahoot* (exemple : cf. Annexe 5.4). C'est un jeu qui a beaucoup de succès auprès des élèves et qui a de nombreux avantages. Il permet de travailler le vocabulaire et la conjugaison en diagnostique, formatif et en remédiation. De plus, le suivi individualisé des élèves est réalisable pour chaque question (cf. Annexe 6.1 et 6.2). Cependant, la version gratuite est assez limitative dans les possibilités de mises en activité. Il faut aussi savoir que son utilisation en autonomie ou hors de la classe par les élèves peut être problématique : pour que le suivi individuel fonctionne, les élèves doivent enregistrer leur prénom. Il n'y a aucun autre moyen de savoir à qui les résultats correspondent. Certains élèves, plutôt que de mettre leur prénom, en ont profité pour inscrire des noms offensants³⁹. Il semble donc que l'usage dans la classe soit à prioriser pour éviter ce genre de problème. Nous pouvons alors faire sortir du jeu ceux qui ne mettent pas leur prénom : ils doivent alors rentrer à nouveau dans le jeu (pour se faire, ils scannent un QR Code) et s'enregistrer sous un nouveau nom. Nous pouvons les sortir du jeu autant de fois que nécessaire⁴⁰. À

³⁹ Nous avons eu des noms connotés de manière raciste ou antisémite, par exemple.

⁴⁰ De plus, les élèves ont tendance à s'exclamer lorsqu'ils constatent qu'ils ont été exclus du jeu, ce qui permet de savoir de qui il s'agissait.

l'exception de cet écueil, ce jeu se révèle tout de même très efficace. On peut aussi y avoir recours de manière ritualisée pour apprécier les progrès des élèves. De plus, l'analyse des données est très simple et nous pouvons rapidement voir les questions qui posent problème (cf. Annexe 6.3) ou suivre la progression des élèves.

Ainsi, nous avons rapidement éliminé le *Pendu* de nos pratiques car il n'était pas approprié à notre public mais nous avons pu utiliser les autres jeux de savoirs à plusieurs reprises.

2.2.2. Jeux de Compétences

Le « *Qui suis-je ?* » est un jeu qui nous a paru très intéressant mais que nous n'avons pu utiliser qu'une seule fois. En effet, ce jeu autorise une manipulation importante de la langue orale de la part des élèves et leur mise au travail rapide en fait un jeu efficace. De plus, comme nous l'avons développé précédemment, il permet de travailler de nombreux faits linguistiques tout en offrant un ancrage culturel. Cependant, son usage au lycée est très limité, car il fait appel à du vocabulaire normalement déjà maîtrisé par les élèves. Nous l'avons proposé en début d'année, dans une séquence qui nous a permis justement de réviser les connaissances (vocabulaire des vêtements, du corps humain, des couleurs) et certaines Compétences (formation de phrases interrogatives et comparatives) que les élèves étaient déjà censés maîtriser. Ce jeu aurait donc davantage sa place au collège où il pourrait être utilisé plus fréquemment, selon différents objectifs, en fonction du niveau des élèves, car il reste un excellent moyen de faire parler les élèves en langue cible.

Le *Bingo* va avoir des caractéristiques souvent contraires au « *Qui suis-je ?* ». En effet, si on reste sur un jeu qui favorise le travail de Compétences linguistiques à travers l'interaction, le *Bingo* permet de travailler les Compétences à partir du vocabulaire de notre choix. C'est-à-dire que nous ne sommes techniquement limitée par aucun niveau ni aucun moment de l'année. Nous pouvons réutiliser ce jeu autant de fois que nous le souhaitons avec les mêmes élèves, il suffit de changer le vocabulaire de la grille. Cependant, ce cadrage plus ouvert que celui du « *Qui suis-je ?* » en fait justement un jeu plus approprié au lycée. En effet, le « *Qui suis-je ?* » donne aux élèves un support de travail très concret : ils savent que A⁴¹ doit choisir une personne, B doit poser des questions pour deviner qui A a choisi et A doit répondre aux questions. Ensuite, ils inversent. Dans le cas du *Bingo*, ils savent de quoi ils doivent parler et les mots qu'ils doivent utiliser mais commencer la conversation est souvent difficile parce qu'ils n'ont pas ce support (pas de personne à décrire ou d'image sur laquelle s'appuyer). Cela signifie que les élèves de collège auraient beaucoup plus de mal parce qu'ils n'ont pas les

⁴¹ Dans cet exemple d'interaction entre deux élèves nous les nommerons A et B. A est celui qui doit faire deviner et B celui qui devine.

compétences langagières, et pas seulement linguistiques, suffisantes. Néanmoins, notre public de lycéen a pu jouer sans difficulté.

Le dernier jeu que nous avons utilisé est le *Jeu de l'oie* (exemple : cf. Annexe 5.5). Ce jeu est celui qui nous a permis de travailler le plus de Compétences, puisque nous avons décidé de faire jouer les élèves à l'oral et à l'écrit. Il ne s'est pas déroulé de la même façon que les autres jeux de Compétences. En effet, les deux jeux précédents se basent, pour être réalisés, sur l'interaction entre les élèves, en espagnol. Pour le *Jeu de l'oie*, il n'y a pas d'interaction nécessaire, dans le sens où, pour gagner, pour jouer, les élèves ne doivent pas parler en espagnol de manière constante. Les seuls moments où ils doivent obligatoirement parler ou écrire en espagnol, c'est quand il s'agit de leur tour. Toutefois, les élèves ne vont pas rester silencieux jusqu'à ce que ce soit leur tour de parler. Ils communiquent donc en français, jusqu'au moment où ils doivent jouer et où ils utilisent l'espagnol. Cela implique que si on décide de jouer au *Jeu de l'oie* avec nos élèves, on doit être conscient qu'ils vont beaucoup parler en français. Néanmoins, ce jeu permet aux élèves de s'amuser avec la langue espagnole. De tous les jeux que nous avons effectués, les jeux qui ont été les plus ludiques pour les élèves sont les *Kahoots* et le *Jeu de l'oie*, avec une préférence pour ce dernier. Il nous semble très important de le souligner car si les élèves s'amuse en faisant de l'espagnol, en se trompant et en se corrigeant, ils seront plus à même de retenir, de se souvenir de ce qu'ils ont fait. Cela signifie qu'ils apprennent mieux⁴². Le *Jeu de l'oie* est donc un jeu très intéressant au niveau pédagogique, dans la mesure où il permet de travailler beaucoup de Compétences différentes mais on ne peut le proposer aux élèves que si on accepte le fait qu'ils s'exprimeront aussi en français.

Notons que si nous avons initialement pensé utiliser les jeux de Compétences en évaluation formative et en remédiation, il nous paraît difficile de le faire en formatif. En effet, ces jeux n'impliquent pas de rendu de la part des élèves, écrit ou oral. Même si nous passons entre les rangs pour écouter ce que les élèves disent, nous ne pouvons entendre que des bribes ce qui rend l'évaluation impossible. Si nous reprenons le tableau de classement des jeux de notre corpus en fonction du moment de leur utilisation et que nous l'adaptions aux constatations que nous avons faites suite à notre pratique, nous obtenons la classification suivante :

⁴² *Castigat ridendo mores.*

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des usages des différents jeux selon le moment et le but recherché après mises en œuvre, produit par Sara Leroux, 2024.

Pour quoi ?		Quand ?	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Remédiation
Jeux de savoirs	Vocabulaire		Jeux numériques (<i>Kahoot</i> , <i>Learningapps</i>)	Mots-croisés Jeux numériques (<i>Kahoot</i>)	<i>Pendu</i> (en 5 ^{ème} et début 4 ^{ème}) Mots-croisés Jeux numériques (<i>Kahoot</i> , <i>Learningapps</i>)
	Conjugaison		Jeux numériques (<i>Kahoot</i>)	Mots-croisés Jeux numériques (<i>Kahoot</i>)	Mots-croisés Jeux numériques (<i>Kahoot</i> , <i>Learningapps</i> , <i>Question pour un champion</i>)
Jeux de Compétences	Compétences linguistiques		/	/	« <i>Qui suis-je ?</i> » <i>Bingo</i> <i>Jeu de l'oie</i>

Nous avons donc des jeux différents qui vont intervenir à différents moments de la séquence et qui vont aborder la linguistique selon des angles divers mais qui vont aussi engendrer divers comportements de la part des élèves.

2.2.3. Comportement des élèves

Les deux choses que nous pouvons craindre à l'heure d'introduire le jeu dans nos pratiques sont :

1) le changement de comportement des élèves quand ils jouent : que le canal du jeu les pousse à oublier que nous sommes toujours en classe et qu'il y a des objectifs pédagogiques à respecter même lors d'une activité ludique ;

2) le fait que l'introduction répétée des jeux finisse par « normaliser » cette activité et en fasse juste un type d'exercice différent.

Tout d'abord, nous avons pu constater que les élèves changent effectivement de comportement. Quels que soient les jeux que nous leur proposons, ils se comportent différemment. Ils sont plus relâchés, parlent plus fort, surveillent moins leur langage et sont plus distraits par ce qui se passe autour. Les interactions entre les élèves (même pour les jeux de savoirs) sont plus nombreuses et l'usage du français est plus récurrent.

Nous avons tout de même remarqué que plus nous jouions, moins les élèves s'agitaient. Nous entendons par là que, au fur et à mesure des mois et des jeux, les élèves se sont montrés plus disciplinés lorsqu'ils jouaient. Les interactions en français restent mais ils parlent moins fort, se mettent plus vite à jouer (en espagnol) et sont plus respectueux de l'environnement de la classe.

Nous aurions pu penser que ce comportement plus « sage » irait de pair avec une « normalisation » du jeu. Cela n'a pas été le cas. Selon nous, c'est notamment grâce à la diversité des jeux que nous avons proposés aux élèves. Puisqu'ils ne réalisaient pas toujours les mêmes jeux – jeux de savoirs, jeux de Compétences ; jeux individuels, jeux en groupe – les élèves ne se sont pas lassés. Nous en déduisons donc qu'il est très important de diversifier la nature et les modalités de jeux.

Nous pourrions alors supposer qu'il suffirait de faire la même chose avec des exercices plus traditionnels pour obtenir les mêmes résultats. Cependant, quand les élèves jouent, comme nous l'avons dit précédemment, ils s'amusent. Cela provoque des émotions et ils se créent des souvenirs. Cela signifie aussi qu'on engage un autre type de mémoire que celle que l'on active normalement en cours, à savoir la mémoire épisodique⁴³. Le fait de combiner différents types⁴⁴ de mémoire va donc augmenter les chances que les élèves retiennent les savoirs et améliorent leur maîtrise des Compétences linguistiques. De plus, il semble que le fait de s'amuser en manipulant la langue espagnole ne peut que les pousser à s'investir davantage dans l'apprentissage de celle-ci, même en dehors des temps de jeux. Cela ferait du jeu un moteur d'apprentissages et pas seulement un canal pour le travail des faits linguistiques.

⁴³ C'est la mémoire liée aux événements (lieu, date, émotions) : « *episodic memory* consists of memory for "temporally dated episodes or events, and the temporal-spatial relations" » GREENBERG DANIEL L. et VERFAELLIE MIEKE, « Interdependence of episodic and semantic memory: Evidence from neuropsychology », *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS* 16 (5), 09.2010, pp. 748-753.

⁴⁴ Comme la mémoire de travail et la mémoire sémantique, vu au cours de notre formation en première année de Master d'enseignement en Culture Métier Commune.

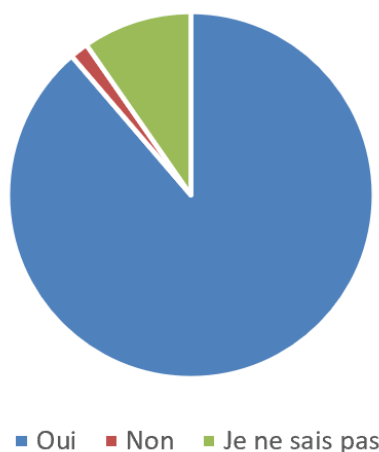
2.3. Après l'usage, quelles conclusions ?

Il nous faut maintenant dresser le bilan de l'usage de jeux pour travailler des faits linguistiques. Nous allons d'abord nous intéresser au point de vue de nos élèves avant de dresser nos propres conclusions. Enfin, puisque les jeux changent le comportement des élèves en classe, nous nous pencherons sur les changements qu'ils entraînent sur la posture du professeur et les bénéfices que cela peut engendrer.

2.3.1. Point de vue des élèves

À la suite de l'intégration des jeux dans notre pratique, nous avons décidé d'interroger les élèves sur leur ressenti. Tout comme nous l'avons fait pour les exercices traditionnels (pages 17 à 19), nous leur avons demandé s'ils appréciaient les jeux de vocabulaire et de conjugaison. Ce sondage a été réalisé sur nos 78 élèves, 62 d'entre eux ont répondu. Comme nous pouvons le voir sur les diagrammes ci-dessous, une large majorité d'élèves apprécie les jeux de vocabulaire et de conjugaison dans des proportions assez équivalentes. Il semble même qu'ils aient une préférence pour les jeux de conjugaisons, à l'inverse de ce que nous avons observé pour les exercices traditionnels où le travail du vocabulaire avait leur préférence. Pour rappel, nous avons constaté que les élèves travaillaient peu la conjugaison notamment du fait de leur manque d'attrait pour les exercices proposés. Nous avons supputé que les jeux pourraient pallier ce problème. Les résultats semblent indiquer que c'est le cas.

Est-ce que vous appréciez les jeux de vocabulaire ?



Est-ce que vous appréciez les jeux de conjugaison ?

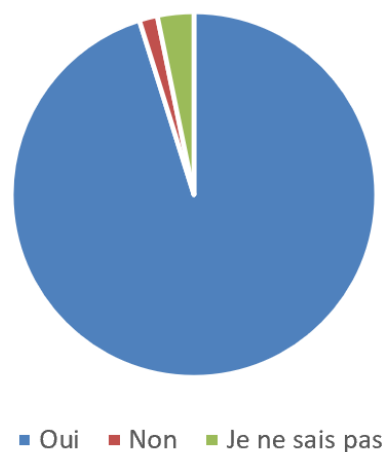


Figure 6 : Diagrammes représentant les résultats du sondage sur les préférences d'apprentissage par le jeu, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Nous avons donc décidé de leur demander de comparer ces méthodes de travail.

Est-ce que vous préférez les exercices traditionnels ou les jeux ?



Figure 7 : Diagramme montrant les préférences des élèves selon le type de travail linguistique demandé, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Ce diagramme montre qu'une majorité d'élèves préfère le jeu⁴⁵. Leur réponse semble prouver la corrélation que nous avons établie entre le plaisir à réaliser une tâche et l'investissement qui en résulte. Le jeu serait donc bien un moteur d'apprentissage. Cependant, il apparaît également que certains préfèrent les exercices traditionnels, parfois seulement pour la conjugaison ou pour le vocabulaire, parfois pour les deux. Cela signifie que si les jeux sont très appréciés, il ne faut pas les voir comme un remplacement définitif et complet des exercices plus traditionnels. Il nous semble important que les deux – jeux et exercices traditionnels – soient perçus comme complémentaires l'un de l'autre. De cette manière, chaque élève pourra travailler les savoirs linguistiques de la façon qui lui convient le mieux à un moment ou à un autre de l'année scolaire.

Cependant, le fait d'apprécier quelque chose n'implique pas obligatoirement un plus grand investissement de la part de nos élèves. C'est pourquoi, à la suite d'une séance pendant laquelle nous avons utilisé un *Kahoot* pour faire travailler la conjugaison, nous avons interrogé les élèves sur leur investissement en classe pendant le jeu.

⁴⁵ Une fois encore, le sondage étant anonyme, nous sommes partie du principe que les élèves étaient honnêtes dans leur réponse.

Est-ce que vous pensez que vous travaillez plus quand vous devez faire des jeux ?

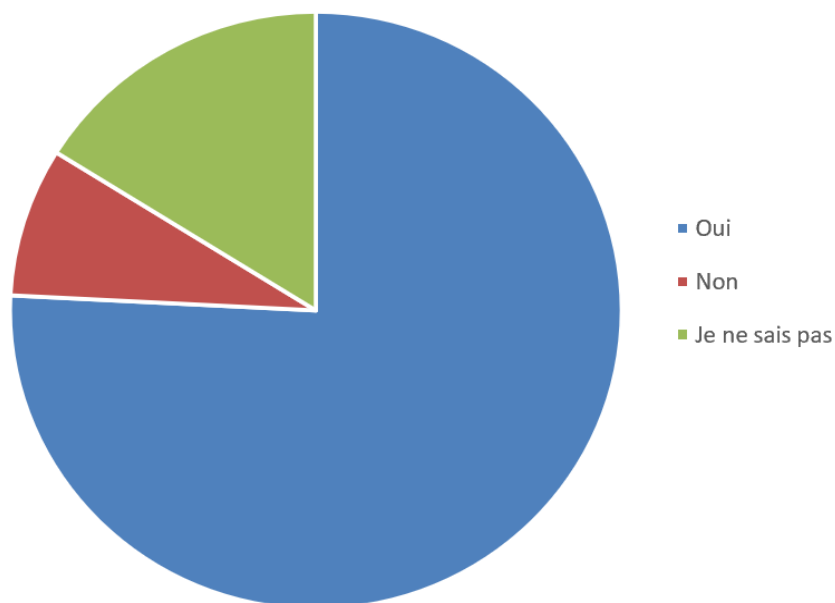


Figure 8 : Diagramme représentant l'investissement des élèves en classe lorsqu'ils jouent par rapport aux exercices traditionnels, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Enfin, nous nous sommes intéressée à la qualité de l'enseignement par les jeux. Nous voulions savoir si les élèves pensaient que le fait de jouer leur permettait d'apprendre aussi bien, voire mieux que par le biais d'exercices traditionnels. En effet, nous pourrions penser que, même très investis dans l'activité et voulant gagner, les élèves ne considéreraient pas les jeux comme un moyen d'apprendre et de travailler. Cependant, il apparaît que cela n'est pas le cas pour une majorité d'entre eux, comme en atteste le diagramme suivant :

Est-ce que vous pensez que des exercices plus traditionnels vous auraient permis de mieux apprendre ?

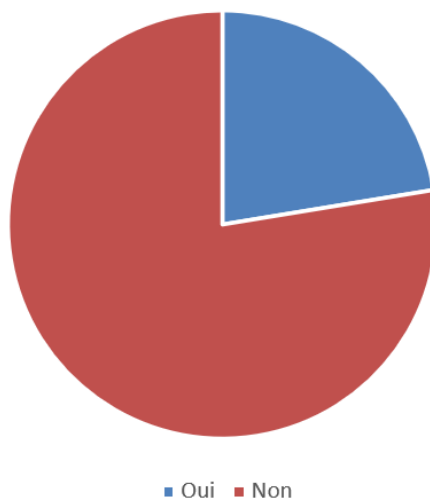


Figure 9 : Diagramme représentant la qualité de l'apprentissage par le jeu par rapport aux exercices traditionnels, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Ainsi, les jeux semblent ajouter une plus-value non-négligeable, et combinés à l'utilisation d'exercices traditionnels, ils permettent de stimuler une grande partie des élèves qui s'investiraient et travailleraient davantage les savoirs linguistiques dans ce contexte.

Pour finir, nous nous sommes interrogée de la même manière sur les jeux de Compétences que nous avons mis en place. Nous avons donc sondé nos élèves de seconde à la suite du *Jeu de l'oie* que nous avons réalisé. Le sondage que nous leur avons proposé est intervenu juste après leur évaluation sommative. Le *Jeu de l'oie* avait eu lieu au cours de la séance précédente, en remédiation. Cette classe se compose de 26 élèves, seulement 22 étaient présents ce jour-là et ont répondu au sondage⁴⁶. Le sondage a donné les résultats suivants :

⁴⁶ Un voyage ayant eu lieu cette semaine, certains élèves étaient absents. Ces élèves n'ont pas pu faire le *Jeu de l'oie* non plus. Leur réponse n'aurait donc pas été significative.



Figure 10 : Diagrammes représentant les résultats du sondage à la suite du *Jeu de l'oie*, réalisé par Sara Leroux, 2024.

Ces résultats semblent soutenir les conclusions auxquelles nous avons abouti pour les jeux de savoirs. Une majorité d'élèves apprécie de travailler à travers les jeux, notamment parce que cela leur permet de mieux mémoriser. Toutefois, là encore, on observe des réponses qui montrent que certains élèves préfèrent les exercices traditionnels.

Ainsi, que ce soit pour le travail de savoirs ou des Compétences linguistiques, les jeux sont des leviers motivationnels qui poussent la majorité des élèves à s'investir et à entrer dans les apprentissages de manière plus active. La majorité affirme travailler plus et retenir mieux en jouant. Cependant, tous les élèves sont différents et le fait que la majorité préfère les jeux ne signifie pas que nous devions négliger la minorité. Il est donc important de varier non seulement les jeux que nous proposons mais aussi le type de travail que nous soumettons aux élèves en intégrant les jeux à nos pratiques en complément des autres exercices. Nous

nous devons aussi de remettre en question les résultats de ces sondages. Si les élèves pensent mieux réussir, avons-nous constaté la même chose ? Leurs résultats sont-ils meilleurs après avoir joué ?

2.3.2. Les jeux, un levier plus efficace ?

Si les résultats des sondages que nous venons de présenter permettent de bien représenter les impressions des élèves quant à leur rapport au jeu, les conclusions que nous en tirons doivent toutefois être nuancées. En effet, s'ils sont tout à fait capables de savoir ce qu'ils préfèrent, ils ne sont pas encore tous capables d'être objectifs à l'heure d'évaluer la qualité du travail qu'ils fournissent.

Nous ne remettons pas en doute le fait que l'introduction des jeux au sein de la classe a rendu les élèves bien plus enthousiastes, et même parfois demandeurs, quand il s'agit de travailler la linguistique. Nous avons constaté, lorsque nous les faisons travailler en autonomie que, si certains élèves ne travaillaient pas du tout face à des exercices classiques, ils se mettaient tous au travail face à des jeux. Puisque, au début de ce mémoire, nous expliquions vouloir augmenter l'entrain des élèves face aux faits linguistiques par le canal du jeu, nous pouvons en conclure que cet objectif a été atteint. Toutefois, l'enthousiasme des élèves se limiterait à la classe. Nous entendons par là que, si les élèves aiment jouer autour de la linguistique en classe, ils ne le feront pas forcément à la maison. En effet, pour vérifier cette hypothèse, nous avons proposé aux élèves des jeux informatifs facultatifs à faire hors de la classe et qui leur permettraient de réviser la conjugaison avant une évaluation sommative. Sur les deux classes (47 élèves au total) à qui nous avons proposé des exercices, seuls deux élèves, un dans chaque classe, les ont faits. Pourtant, la correction de leur évaluation montre que d'autres auraient pu bénéficier de ces révisions. Cela signifie qu'à moins d'y être obligés, les élèves ne travailleront pas ou peu les faits linguistiques d'eux-mêmes, quel que soit le canal utilisé.

En outre, en tant que professeure, nous ne pouvons pas négliger l'impact que les jeux pourraient avoir sur l'apprentissage de nos élèves. Il faut donc se demander si les jeux permettent aux élèves de progresser. C'est là que nos observations seront plus contrastées que celles des élèves. En effet, s'il est vrai que les élèves travaillent plus lorsqu'ils jouent, ils n'ont pas l'air d'apprendre mieux grâce au jeu. Par exemple, nous leur avons fait refaire plusieurs fois à différents moments de l'année le même *Kahoot* sur les conjugaisons du présent du subjonctif. Ce temps aurait déjà dû être maîtrisé mais ce n'était pas le cas. Nous avons noté que très peu d'élèves avaient progressé malgré cette répétition. Nous nous sommes demandée si le fait de jouer a empêché les élèves de comprendre qu'il s'agissait

aussi de travailler les faits linguistiques. Nous avons donc décidé de faire le même test avec des exercices classiques. Les conclusions sont les mêmes.

Il semblerait donc que, si le jeu règle le manque d'entrain des élèves au regard du travail de la linguistique, il ne soit pas la solution à leur manque de travail. Il faut toutefois signaler que nos conclusions ont été effectuées sur une période limitée avec un nombre d'élèves également limité. Il serait donc intéressant de conduire davantage de recherches sur un échantillon plus conséquent. Une note positive toutefois est le développement de l'autonomie des élèves lorsqu'ils jouent. En effet, puisque les élèves sont les acteurs du jeu, le professeur n'a pas besoin d'être toujours présent et actif.

2.3.3. La place du professeur dans la classe

Le professeur a souvent un rôle très actif au sens de la classe. Cependant, en cours de langue notamment, il est important pour nous de nous effacer. En effet, plus le professeur s'efface et plus il laisse de la place aux élèves pour s'exprimer. Dans un cours classique, les savoirs sont souvent descendants, c'est-à-dire qu'ils vont du professeur vers les élèves. Si nous nous effaçons, les élèves prennent plus de place et peuvent s'instruire les uns les autres.

Dans le contexte d'un cours d'espagnol, cette instruction par les pairs présente énormément d'avantages. Tout d'abord, cela augmente le temps que les élèves vont passer à pratiquer la langue. Ensuite, l'intercorrection va remplacer la correction par le professeur. Cela permet à l'élève qui se trompe d'apprendre et à l'élève qui sait de pratiquer. Le professeur est alors relégué à la place de médiateur. Il est là pour s'assurer que le cours se déroule correctement, pour répartir la parole et il peut intervenir de manière sporadique⁴⁷. Cette position est très intéressante mais il est compliqué de s'y placer. Les raisons sont multiples : il peut être difficile pour un professeur de se mettre en retrait ; les élèves ne sont pas habitués à être actifs en classe et à s'instruire les uns les autres ; les activités et les cours que nous proposons ne permettent pas toujours au professeur d'adopter cette position ou, tout du moins, d'y rester très longtemps.

Toutefois, nous avons remarqué que lorsque nous proposons des jeux aux élèves, cette position de médiateur du professeur s'installe naturellement. Comme nous ne jouons pas avec les élèves, nous ne pouvons pas être active à leur place. Il revient alors aux élèves de le faire. D'ailleurs, dans ce contexte, les élèves ont aussi tendance à adopter cette position de manière presque automatique. Nous avons remarqué que s'ils sont en équipe, ils vont forcément tout faire pour que leur équipe gagne. Pour cela, si l'un d'entre eux sait, il va l'expliquer aux autres pour obtenir la victoire. S'ils s'opposent à d'autres élèves et que ces

⁴⁷ Si aucun n'élève n'a la réponse ou si une correction n'est pas adéquate, par exemple.

derniers font des erreurs, ils vont les corriger. De ce fait, les élèves gagnent en autonomie mais pratiquent aussi la langue. Ils vont parfois même plus loin, puisque pour être capable d'expliquer, il faut comprendre et réfléchir sur ce qu'on a compris pour l'exprimer correctement.

Si cette pratique ne fait pas partie du travail direct de la linguistique, c'est une conséquence de l'utilisation du jeu pour travailler cette dernière. De plus, elle est indéniablement enrichissante au niveau pédagogique et ouvre de nouvelles possibilités quant à l'utilisation du jeu au sein de la classe d'espagnol.

Conclusion

Dans une première partie, nous avons ainsi tâché de théoriser l'enseignement de faits linguistiques par le biais du jeu. En effet, d'un point de vue communicationnel, nous avons pu observer que le jeu pouvait être considéré comme un canal qui faciliterait la transmission des savoirs et des Compétences linguistiques qui sont difficiles à transmettre aux élèves. En rendant les élèves acteurs de leur propre apprentissage, les jeux pourraient être mis au service de la pédagogie dans une situation d'apprentissage formelle et permettrait d'entraîner les élèves et de les évaluer. Pour obtenir les meilleurs résultats et optimiser le recours aux jeux de notre corpus, nous avons tenté de les classer afin de circonscrire au mieux l'intérêt, les avantages et les objectifs de chacun. Cela nous a conduit à établir notre propre catégorisation : d'un côté les jeux de savoirs (qui permettent de travailler les connaissances linguistiques, notamment le vocabulaire et la conjugaison), de l'autre, les jeux de Compétences (qui correspondent à l'application, la « mise en situation » des savoirs dans une production), utilisables à différents moments, que ce soit en évaluation diagnostique, en évaluation formative ou en remédiation.

Dans une seconde partie, nous avons mis nos hypothèses à l'épreuve en analysant leur application en classe. Nous nous sommes penchée sur l'avant (le travail préparatoire), le pendant (le moment du jeu) et l'après (le bilan). Voici nos conclusions :

La mise en œuvre du jeu, différente de celles des exercices plus traditionnels, demande souvent plus de matériel et parfois un temps de préparation très long, mais les possibilités de réutilisation des jeux créés sont assez similaires aux autres types d'exercices. Au-delà de cet investissement préparatoire parfois chronophage, un avantage notable du jeu est la rapidité de la mise en activité des élèves due à une compréhension rapide des consignes, facilitée par une maîtrise de la pratique des jeux préexistante chez nos élèves. En outre, cette application didactique révèle que, selon que nous travaillons les savoirs ou les Compétences, certains jeux sont plus appropriés à l'entraînement des élèves, d'autres à l'évaluation.

Quel que soit le contexte du jeu, nous avons pu remarquer que le changement de comportement de nos élèves était une constante. Leur enthousiasme est bien plus important à l'idée de travailler la linguistique sous forme de jeux que sous forme d'exercices traditionnels, bien que l'on ne puisse pas écarter ces derniers en raison de la diversité de nos élèves et de leurs préférences. Pour répondre à notre problématique initiale, nous devons signaler que si les élèves sont plus motivés, nous ne pouvons pas, cependant, affirmer qu'ils apprennent mieux. En revanche, ils se montrent beaucoup plus autonomes, ce qui confirme que le jeu s'inscrit pleinement dans l'approche actionnelle.

Cela laisse supposer que si nous étendions le champ d'application du jeu et l'élargissions au-delà de la linguistique, nous pourrions travailler davantage cette autonomie et aller jusqu'à faire créer aux élèves leur propre jeu, ce qui permettrait un autre type de pratique de la langue espagnole. En effet, si les élèves créaient un jeu, ils devraient imaginer et façonner les exercices et les consignes. Cela représenterait une production conséquente qui correspondrait, finalement, à une activité langagière dans sa globalité, dans la mesure où les compétences langagières seraient incluses dans ce processus, lequel irait toutefois bien au-delà.

Références bibliographiques

LINGUSITIQUE

Bouquet Simon, « Linguistique générale et linguistique des genres (Introduction au numéro) », *Langages* 153, Paris, 2004, pp. 3-14.

Picard Dominique, « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles », *Communication & Langages* 93, 1992, pp. 69-83.

Sarfati Georges-Élia, « Ferdinand de Saussure : la théorisation de la linguistique moderne », dans : *Linguistique. Initiation aux grandes théories*, Armand Colin, Malakoff, Dunod Éditeur, 2003, pp. 65-85.

Saussure Ferdinand de, *Cours De Linguistique Générale*, 1916.

Soutet Olivier, *Linguistique*, Quadrige, Paris, Presse universitaire de France, 1995.

Moeschler Jacques et Auchlin Antoine, « Chapitre 19. La théorie de la pertinence », dans : *Introduction à la linguistique contemporaine*, vol. 4e éd., Paris, Armand Colin, 2018 (Cursus), pp. 194-201.

Sperber Dan et Wilson Deirdre, *La Pertinence : Communication et Cognition*, Les Editions de Minuit, Paris, 1989.

CADRE OFFICIEL

Conseil de l'Europe, « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) », *Conseil de l'Europe*, 2001.

« Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », 2015, p. 8.

« Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT », *éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire*, <<https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-gt>>, consulté le 11.09.2023.

« Les modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique », *éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire*, <<https://eduscol.education.fr/880/les-modalites-d-evaluation-de-langues-vivantes-aux-baccalaureats-general-et-technologique>>, consulté le 27.12.2023.

« Baccalauréats général et technologique », Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, <<https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo47/MENE2235921N>>, consulté le 27.12.2023.

« Formation des enseignants », Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, <<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>>, consulté le 06.01.2024.

LE JEU

Becerra Lizandro, « Un scénario ludo-éducatif pour l'apprentissage des langues étrangères : vers une architecture didactique pertinente », *SHS Web of Conferences* 146, 23.09.2022.

Brogère Gilles, « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut* 36 (2), 30.06.2017.

Brogère Gilles, « Formes ludiques et formes éducatives », dans : *Jeu et apprentissage : Quelles relations ?*, Editions du CRP, 2010, pp. 43-62.

Brogère Gilles et Silva Haydée, « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères », *Gerflint* 6, 2016, pp. 57-68.

De Grandmont Nicole, *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, De Boeck université, 1997 (Pratiques pédagogiques).

Djaouti Damien, « Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ? », *Tréma* (44), 01.05.2016, pp. 51-64.

Doussot Sylvain, « Quels problèmes pour les jeux d'apprentissage ? Questions à partir d'un article de Didier Cariou en didactique de l'histoire », *Éducation et didactique* 7 (3), 31.12.2013, pp. 117-122.

Dumas Danielle, « La simulation dans l'enseignement de l'espagnol et des techniques d'expression », *System* 13 (3), 01.01.1985, pp. 243-246.

Gauvin Mathieu, Renaud Lise et Sauvé Louise, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation* 33 (1), 2007, pp. 89-107.

Jardin Françoise, *Élaboration d'une grille d'évaluation du jeu pédagogique en espagnol langue tierce et développement de la pensée de planification de l'enseignant*, Essai, Québec, Université du Québec à Trois-Rivières, 2018.

Muñoz Jean, « La simulation par le jeu de rôles comme méthode d'apprentissage de l'espagnol », *Cahiers de l'APLIUT* 19 (3), 2000, pp. 5-13.

Premat Christophe, « Pour une pédagogie du jeu de rôle », *Les Cahiers Pédagogiques* (447), 2006, p. 63.

Schmoll Laurence, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* (5), 20.02.2016.

Suso Javier, « Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage du français langue étrangère », dans : Ruiz Álvarez Rafael, *El teatro : componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*, Universidad de Granada, Granada, Espagne, Universidad de Granada, 1998.

Annexes

Annexe 1. Le CECRL.....	58
Annexe 1.1. Niveaux communs de compétences – Échelle globale – Capture d'écran du CECRL page 25	58
Annexe 1.2. Niveaux communs de compétences – Échelle par activités langagières – Capture d'écran du CECRL page 26 et 27	59
Annexe 1.3. Niveaux communs de la compétence linguistique – Étendue linguistique générale – Capture d'écran du CECRL page 87	59
Annexe 2. Les grilles d'évaluations des compétences en langues vivantes - Éduscol.....	60
Annexe 2.1. La compréhension de l'oral et de l'écrit – Capture d'écran de la page 1	60
Annexe 2.2. L'expression écrite – Capture d'écran de la page 3	60
Annexe 2.3. L'expression orale – Capture d'écran de la page 4	61
Annexe 3. Plateau de jeu	62
Annexe 3.1. Photo d'un jeu du « ¿Quién soy yo?»	62
Annexe 3.2. Plateau de jeu créé pour le « ¿Quién soy yo? »	63
Annexe 3.3. Plateau de jeu créé pour le <i>Jeu de l'oie</i>	63
Annexe 4. Consignes de travail	64
Annexe 4.1. Le <i>Bingo</i>	64
Annexe 4.2. Le <i>Jeu de l'oie</i>	64
Annexe 5. Exemple de jeu	65
Annexe 5.1. Exemple de mots-croisés	65
Annexe 5.2. Exemple d'un <i>Question pour un champion</i>	65
Annexe 5.3. Exemple d'un <i>Learningapps</i>	66
Annexe 5.4. Exemple d'un <i>Kahoot</i>	66
Annexe 5.5. Exemple de certaines cartes du <i>Jeu de l'oie</i>	67
Annexe 6. Exemple de rapport sur <i>Kahoot</i>	68
Annexe 6.1. Rapport sur l'ensemble des participants	68
Annexe 6.2. Rapport d'un élève en particulier	68
Annexe 6.3. Rapport sur une question en particulier	69

Annexe 1. Le CECRL

Annexe 1.1. Niveaux communs de compétences – Échelle globale – Capture d'écran du CECRL page 25

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 1.2. Niveaux communs de compétences – Échelle par activités langagières – Capture d'écran du CECRL page 26 et 27

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité et sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante et relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P R E N D R E P A R T À U N E C O N V E R S A T I O N	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer ou cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales et professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 1.3. Niveaux communs de la compétence linguistique – Étendue linguistique générale – Capture d'écran du CECRL page 87

	ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B2	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire.
	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
B1	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.
	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
A2	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
	Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
A1	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.

Annexe 2. Les grilles d'évaluations des compétences en langues vivantes - Éduscol

Annexe 2.1. La compréhension de l'oral et de l'écrit – Capture d'écran de la page 1

GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET DE L'ORAL - ATTESTATION DE NIVEAU DE COMPÉTENCE

	Identification du contexte ou de la situation d'énonciation	Points Score	Identification des réseaux de sens	Points Score	Identification des stratégies de communication	Points Score
C2	Peut comprendre sans difficulté à de rares exceptions près les éléments relatifs au contexte et à la situation d'énonciation	30	Peut comprendre sans difficulté, à de rares exceptions près, les réseaux de sens	30	Peut comprendre sans difficulté, à de rares exceptions près, les stratégies de communication	30
C1	Peut identifier les détails fins ou l'implicite tout en les replaçant dans le contexte.	20	Peut identifier et analyser la logique interne d'un document ou dossier en distinguant le cas échéant ce qui est de l'ordre de la digression.	20	Peut identifier l'articulation de documents. Peut identifier la tonalité d'un propos : ironie, humour, stratégies interpersonnelles, etc.	20
B2	Peut identifier la richesse d'un contexte ou d'une situation d'énonciation, y compris en relevant le cas échéant des éléments implicites.	10	Peut identifier la cohérence globale d'un document ou dossier : identifier les principales raisons pour ou contre une idée ; reconstituer une chronologie d'événements dans un récit ; repérer des ruptures chronologiques, etc.	10	Peut repérer une intention en distinguant l'expression d'un point de vue de l'exposé de faits. Peut identifier des éléments implicites qui sous-tendent l'articulation des documents entre eux.	10
B1	Peut relever des informations détaillées sur le contexte (objet, enjeux, perspective narrative, expériences relatives, etc.) et établir des liens entre elles.	5	Peut relever l'essentiel des éléments porteurs de sens d'un document ou dossier : reconstituer le plan général d'un texte ; identifier des liens de causalité simples, etc.	5	Peut identifier l'expression de points de vue, souhaits et/ou perspectives. Peut identifier la nature de l'articulation entre les documents (lien chronologique, illustratif, d'opposition, etc.)	5
A2	Peut relever des informations explicites sur le contexte (thème, lieux, personnes, événements, etc.).	3	Peut comprendre globalement un document ou dossier : identifier le sujet principal, regrouper des termes d'un même champ lexical.	3	Peut identifier la nature du (ou des) documents et la mettre en lien avec quelques éléments du contenu.	3
A1	Peut relever des informations isolées simples et les articuler en partie les unes aux autres.	1	Peut construire une amorce de compréhension en relevant des mots ou expressions.	1	Peut relever quelques données ou caractéristiques évidentes d'un document (dates, titres, paragraphes, etc.)	1

Annexe 2.2. L'expression écrite – Capture d'écran de la page 3

GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE - ATTESTATION DE NIVEAU DE COMPÉTENCE

	Qualité du contenu	Points Score	Cohérence dans la construction du discours	Points Score	Correction de la langue écrite	Points Score	Richesse de la langue	Points Score
C2	Peut rendre de fines nuances de sens en rapport avec un sujet complexe.	30	Peut produire un discours cohérent et construit sur un sujet complexe	30	Peut rédiger avec un très haut degré de correction grammaticale, y compris en mobilisant des structures complexes sur un sujet complexe.	30	Peut employer de manière pertinente un très vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées même sur un sujet complexe.	30
C1	Peut traiter le sujet et produire un écrit fluide et convaincant, étayé par des éléments (inter)culturels pertinents.	20	Peut produire un récit ou une argumentation complexe en démontrant un usage maîtrisé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.	20	Peut maintenir tout au long de sa rédaction un haut degré de correction grammaticale, y compris en mobilisant des structures complexes.	20	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées.	20
B2	Peut traiter le sujet et produire un écrit clair, détaillé et globalement efficace, y compris en prenant appui sur certains éléments (inter)culturels pertinents.	10	Peut produire un récit ou une argumentation en indiquant la relation entre les faits et les idées dans un texte bien structuré.	10	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes. Les erreurs sur les structures complexes ne donnent pas lieu à des malentendus.	10	Peut produire un texte dont l'étendue du lexique et des structures est suffisante pour permettre précision et variété des formulations.	10
B1	Peut traiter le sujet et produire un écrit intelligible et relativement développé, y compris en faisant référence à quelques éléments (inter)culturels.	5	Peut rendre compte d'expériences en décrivant ses sentiments et réactions. Peut exposer et illustrer un point de vue. Peut raconter un histoire de manière cohérente.	5	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes. Les erreurs sur les structures simples ne gênent pas la lecture.	5	Peut produire un texte dont l'étendue lexicale relative nécessite l'usage de périphrases et de répétitions.	5
A2	Peut traiter le sujet, même si la production est courte.	3	Peut exposer une expérience ou un point de vue en utilisant des connecteurs élémentaires.	3	Peut produire un texte immédiatement compréhensible malgré des erreurs fréquentes.	3	Peut produire un texte dont les mots sont adaptés à l'intention de communication, en dépit d'un répertoire lexical limité.	3
A1	Peut simplement amorcer une production écrite en lien avec le sujet.	1	Peut énumérer des informations sur soi-même ou les autres.	1	Peut produire un texte globalement compréhensible mais dont la lecture est peu aisée.	1	Peut produire un texte intelligible malgré un lexique très limité.	1

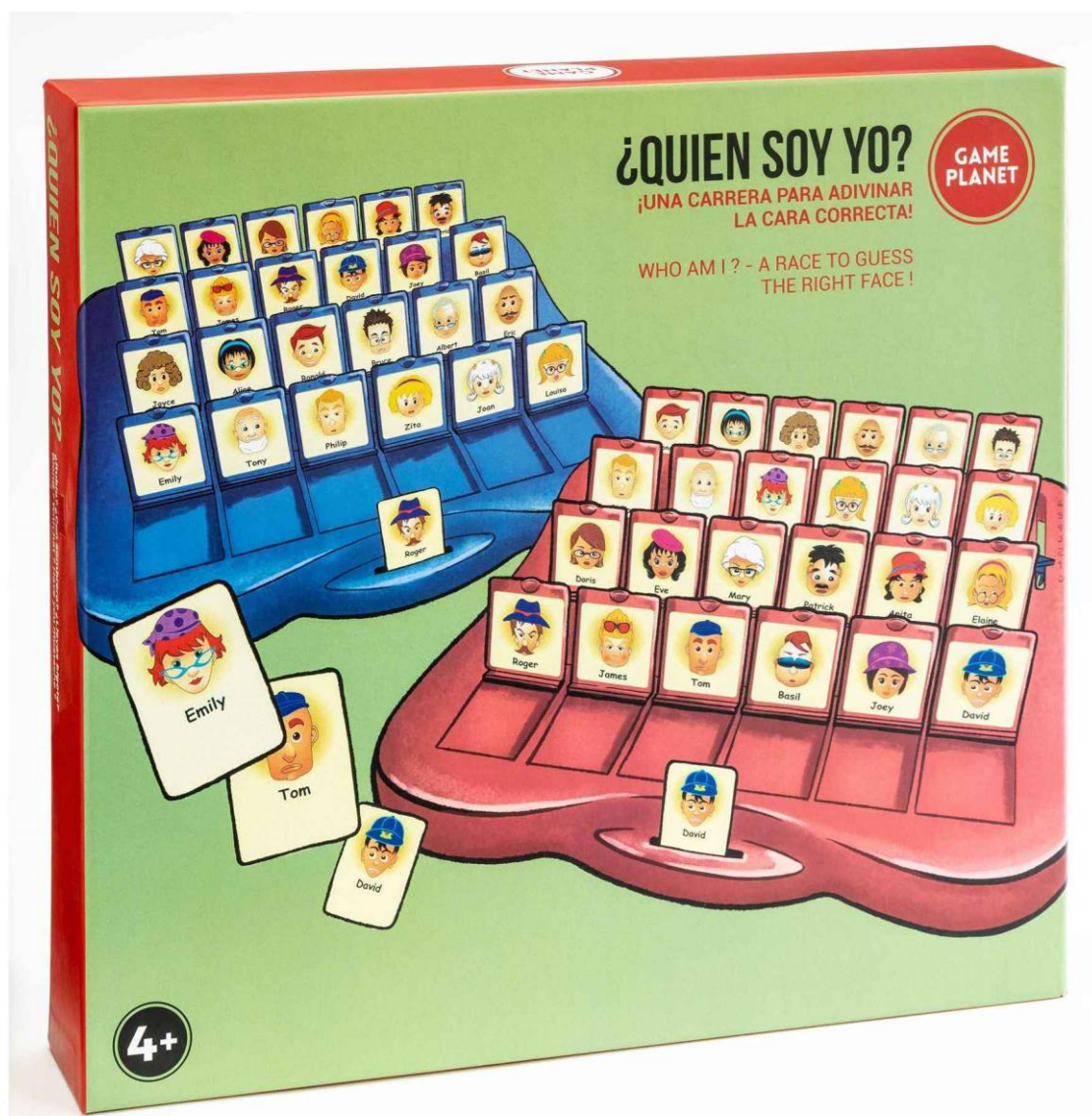
Annexe 2.3. L'expression orale – Capture d'écran de la page 4

GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE – ATTESTATION DE NIVEAU DE COMPÉTENCE

	Expression orale en continu	Points Score	Interaction orale	Points Score	Correction de la langue orale	Points Score	Richesse de la langue	Points Score
C2	Peut rendre de fines nuances de sens en rapport avec un sujet complexe .	30	Peut interagir avec aisance et spontanéité et contribuer habilement à la construction de l'échange , y compris en exploitant des références (inter)culturelles et sur un sujet complexe.	30	Peut utiliser avec une bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible , de façon à être toujours intelligible, même sur un sujet complexe .	30	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées même sur un sujet complexe .	30
C1	Peut développer une argumentation complexe , fondée sur des aspects (inter)culturels, de manière synthétique et fluide tout en s'assurant de sa bonne réception.	20	Peut interagir avec aisance et contribuer habilement à la construction de l'échange , y compris en exploitant des références (inter)culturelles.	20	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible , de façon à être toujours intelligible. Les rares erreurs de langue ne donnent pas lieu à des malentendus.	20	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées.	20
B2	Peut développer un point de vue pertinent et étayé , y compris par des reformulations qui ne rompent pas le fil du discours. Peut nuancer un propos en s'appuyant sur des références (inter)culturelles.	10	Peut argumenter et chercher à convaincre . Peut réagir avec pertinence et relancer la discussion , y compris pour amener l'échange sur un terrain familier ou sur celui des aspects (inter)culturels.	10	L'accent peut subir l'influence d'autres langues mais n'entrave pas l'intelligibilité . Les erreurs de langue ne donnent pas lieu à malentendu.	10	Peut produire un discours et des énoncés assez fluides dont l'étendue du lexique est suffisante pour permettre précision et variété des formulations .	10
B1	Peut exposer un point de vue de manière simple en l'illustrant par des exemples et des références à des aspects (inter)culturels. Le discours est structuré (relations de causalité, comparaisons etc.).	5	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple sur des sujets familiers . Peut faire référence à des aspects (inter)culturels.	5	Peut s'exprimer de manière intelligible malgré l'influence d'autres langues. Bonne maîtrise des structures simples .	5	Peut produire un discours et des énoncés dont l'étendue lexicale relative nécessite l'usage de périphrases et répétitions .	5
A2	Peut exprimer un avis en termes simples . Le discours est bref et les éléments en sont juxtaposés.	3	Peut répondre et réagir de manière simple .	3	Peut s'exprimer de manière suffisamment claire pour être compris, mais la compréhension requiert un effort des interlocuteurs .	3	Peut produire un discours et des énoncés dont les mots sont adaptés à l'intention de communication, en dépit d'un répertoire lexical limité .	3
A1	Peut exprimer un avis en termes très simples . Les énoncés sont ponctués de pauses, d'hésitations et de faux démarrages.	1	Peut intervenir simplement mais la communication repose sur la répétition et la reformulation .	1	Peut utiliser un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés de façon compréhensible.	1	Peut produire des énoncés intelligibles malgré un lexique très limité .	1

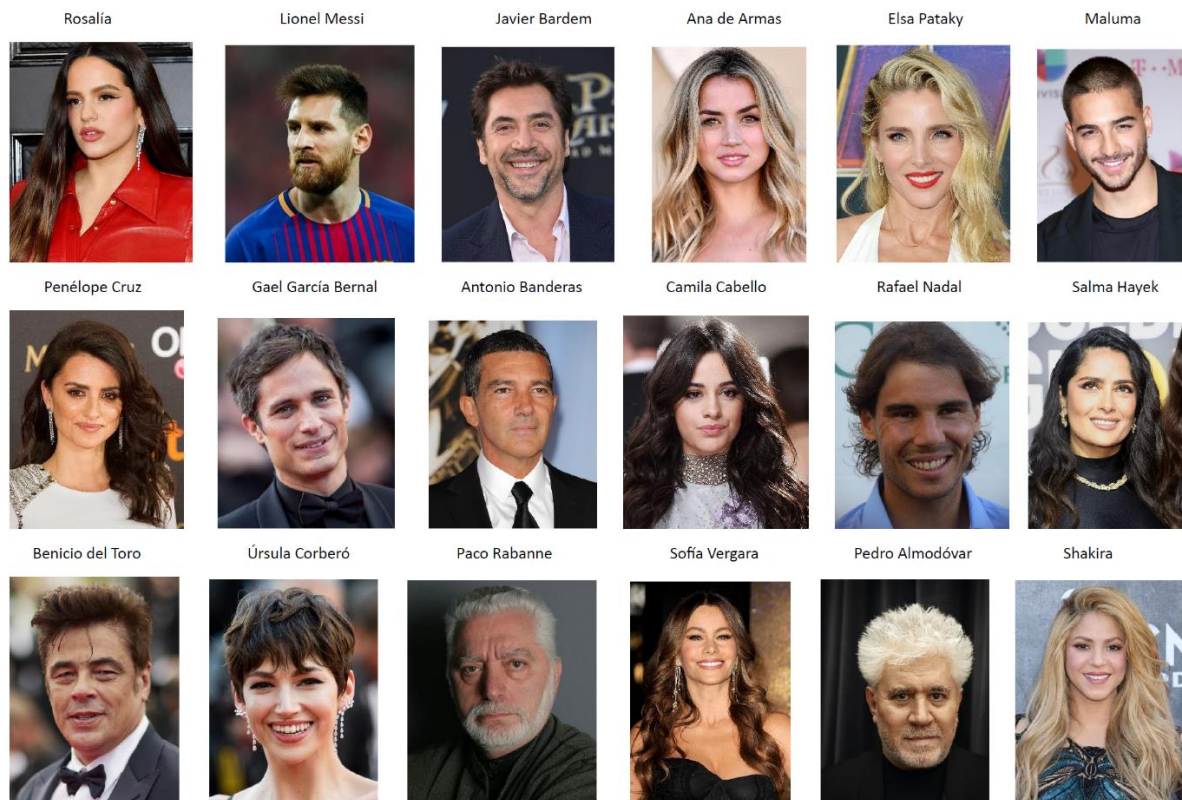
Annexe 3. Plateau de jeu

Annexe 3.1. Photo d'un jeu du «¿Quién soy yo?»



https://www.toyplanet.com/on/demandware.static/-/Sites-toyplanet_master_catalog/default/dw3fabe186/images/hi-res/TPESE103395_1.JPG

Annexe 3.2. Plateau de jeu créé pour le « ¿Quién soy yo? »



Annexe 3.3. Plateau de jeu créé pour le *Jeu de l'oie*



Annexe 4. Consignes de travail

Annexe 4.1. Le *Bingo*

El bingo de las hipótesis

EOI – En grupos de dos, usar todas las palabras de la reja de bingo para hacer hipótesis sobre que podrían aprender los mayores y los jóvenes al convivir.

Es posible que	Puede que	Historia	Nuevas tecnologías
Además	Convivir	Quizás	Tal vez
Pienso que	Cocina	Creo que	Ordenador
Se puede que	Tradiciones	Teléfono	Música
Aprender	Enseñar	Mostrar	Intercambiar

Annexe 4.2. Le *Jeu de l'oie*



-  Lanzar el dado.
-  Avanzar tu ficha y tomar la carta que corresponde.
-  Responder a la pregunta. Si estás en una casilla reto, todo el mundo juega y puede ganar.
- Casilla regular: -1 ; +0
-  ¡Reto!: -2 ; +1
-  ¡Desafío!: -3 ; +2
-  ¿Puedes ganar?: volver al inicio ; ¡Ganaste!

Annexe 5. Exemple de jeu

Annexe 5.1. Exemple de mots-croisés

Sopa de letras : Visito México

Y	B	E	C	O	C	O	D	R	I	L	O	Q
K	K	E	B	E	B	O	S	Q	U	E	V	V
X	O	C	O	M	E	R	E	U	O	B	O	L
U	G	S	U	B	I	R	Á	S	B	Y	Z	A
Y	B	E	X	C	U	R	S	I	Ó	N	Z	N
P	I	R	Á	M	I	D	E	S	P	W	O	C
V	I	S	I	T	A	R	E	M	O	S	C	H
R	V	E	N	D	R	Á	N	K	D	U	A	A
U	D	W	Z	D	E	L	F	I	N	E	L	P
I	V	I	A	J	A	R	E	M	O	S	O	F
N	C	O	M	E	N	Z	A	R	Á	I	S	I
A	D	E	S	C	U	B	R	I	R	A	B	O
S	M	Q	X	D	K	P	Á	J	A	R	O	U

- 1: Lugar con muchos arboles
- 2: Comer 1ª persona del singular del futuro
- 3: Descubrir 3ª persona del singular del futuro
- 4: Venir 3ª persona del plural del futuro
- 5: Visitar varios lugares
- 6: Animal verde y grande que vive en el agua
- 7: Monumento triangular
- 8: Animal acuático gris
- 9: Subir 2ª persona del singular del futuro
- 10: Lugar destruido
- 11: Comenzar 2ª persona del plural del futuro
- 12: Viajar 1ª persona del plural del futuro
- 13: Medio de transporte en el agua
- 14: Visitar 1ª persona del plural del futuro
- 15: Animal que vuela
- 16: Plaza principal en América Latina

Annexe 5.2. Exemple d'un Question pour un champion

Hablar (1a persona del singular)

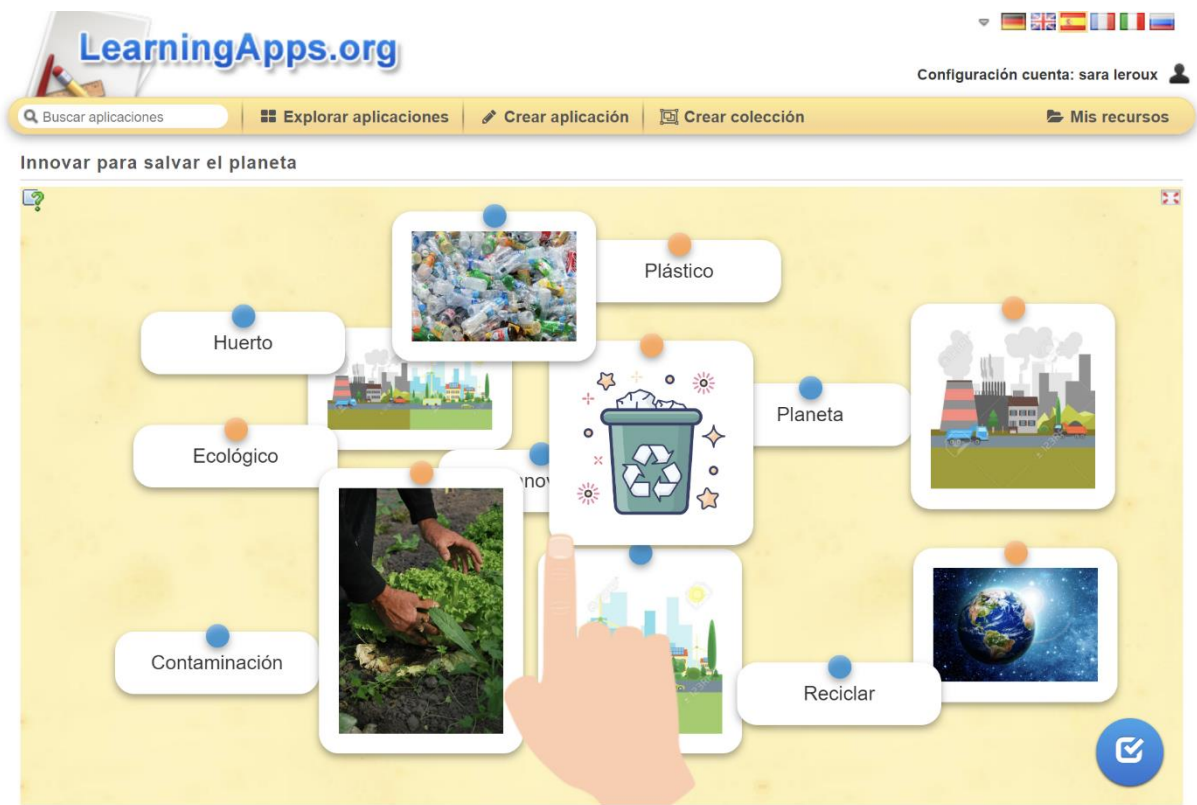
A Hablo

B Hablaré

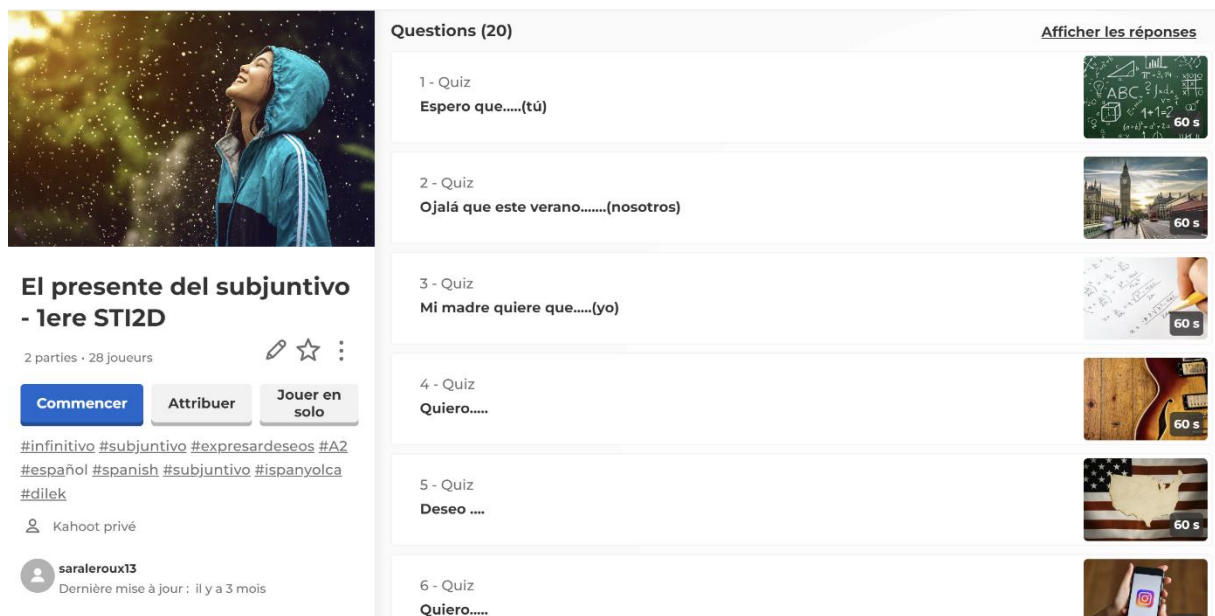
C Hablé

D Hable

Annexe 5.3. Exemple d'un Learningapps



Annexe 5.4. Exemple d'un Kahoot



Annexe 5.5. Exemple de certaines cartes du *Jeu de l'oie*

<p>Haz una frase correcta con las palabras: tierra mexicas dios los que El abandonar tenían que dijo a su.</p>	<p>Haz una frase correcta con las palabras: jerarquía La sociales organizaba azteca en la categorías sociedad.</p>	<p>Haz una frase correcta con las palabras: muertas las lugares el Había personas Mictlán en para muchos.</p>
--	--	---


Annexe 6. Exemple de rapport sur Kahoot

Annexe 6.1. Rapport sur l'ensemble des participants

Participant	Rang	Score	Temps	Points
Imene ps	1	100 %	—	13 809
Mathis	2	100 %	—	13 587
Rafaël	3	93 %	—	13 243
Maisy	4	93 %	—	12 780
Margaux	5	87 %	—	12 408
hugoat	6	87 %	—	12 203
Noaïm MA	7	87 %	—	12 186
Alban	8	87 %	—	11 900
Vincent	9	87 %	—	11 716
Nathanaël	10	80 %	—	11 113
Daniel 🇵🇷 🍌	11	87 %	—	11 032
Thomas 🇧🇪 🇩🇪	12	80 %	—	10 979
Mathieu	13	80 %	—	10 672

Annexe 6.2. Rapport d'un élève en particulier

Nolann < > ✕



67 %
de bonnes réponses

Classement 15 sur 27

Score final 9524

Questions avec réponse 15 sur 15

Questions	Type	Réponses	Bonnes/mauvaises réponses	Durée	Points
1 Pedro ____ (comer) una p...	Quiz	comió	✓ Bonne réponse	6.1 s	949
2 Pedro y él ____ (comer) u...	Quiz	comió	✗ Mauvaise répon...	3.7 s	0
3 Ellos ____ (ir) al cine a ver...	Quiz	fueron	✓ Bonne réponse	2.1 s	983
4 Él le ____ (dar) un reg...	Quiz	dais	✗ Mauvaise répon...	12.9 s	0
5 Ellas ____ (estar) en Bar...	Quiz	estuvieron	✓ Bonne réponse	1.6 s	973
6 El ____ (hacer) una tarta...	Quiz	hizo	✓ Bonne réponse	2.3 s	962
7 Ellos ____ (hacer) una ta...	Quiz	hicieron	✓ Bonne réponse	2 s	967

Annexe 6.3. Rapport sur une question en particulier

2 -Quiz Pedro y él ____ (comer) una pizza ayer

< >



<input type="checkbox"/>	come	✗	0
<input checked="" type="checkbox"/>	comieron	✓ 	15
<input type="checkbox"/>	comió	✗ 	10
<input type="checkbox"/>	comemos	✗ •	1
<input type="checkbox"/>	Aucune réponse	✗ •	1

⌚ Temps imparti : 60 s

Bonnes réponses



56 %

Délai moyen de réponse

⌚ 6.66 s

Joueurs ayant répondu

👤 26 sur 27

Joueur ▾	Réponses ▾	Bonnes/mauvaises réponses ▾	Temps de réponse	Points ▾
Adrian 🇺🇸 🇺🇸	<input type="checkbox"/> comemos	✗ Mauvaise réponse	2.4 s	0
Alban	<input type="checkbox"/> comió	✗ Mauvaise réponse	10.7 s	0

Le jeu au service de l'apprentissage de la linguistique espagnole

Dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons à l'impact que les jeux pédagogiques ont sur les apprentissages des faits linguistiques dans des classes de lycée. Nous avons constaté que les élèves ont du mal à s'approprier la linguistique espagnole. Cela nous poussera à nous tourner vers le jeu comme potentielle solution. Nous verrons alors comment le jeu devient une source de motivation pour les élèves, les poussant à s'investir dans leur apprentissage. Si ce dernier ne leur permet pas d'apprendre mieux qu'un autre type d'apprentissage, le jeu est une source d'entrain pour les élèves et un guide vers leur autonomie.

Mots-clés : linguistique, jeu, apprentissage, lycée, espagnol

The game serving the learning of Spanish linguistics

In this research work, we will focus on the impact that educational games have on the learning of linguistic facts in high school classes. We have found that students struggle to grasp Spanish linguistics. This will lead us to turn to gaming as a potential solution. We will then see how the game becomes a source of motivation for students, encouraging them to invest in their learning. Even if it does not allow them to learn better, the game is a source of enthusiasm for students and a guide towards their autonomy.

Keywords: linguistic, game, learning, high school, Spanish

