



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES
ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

Διδασκαλία γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

ΕΛΚΣ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

formation à la diversité linguistique et culturelle

Le jeu moteur dans une classe de FLE à l'école primaire

Mémoire soutenu par

Mme Lida Antonopoulou

Sous la direction de :

Mme Marie-Christine ANASTASSIADI, Professeure associée

Membres du jury :

Mme Delphine GUÉDAT-BITTIGHOFFER, maîtresse de conférences

Mme Maro PATÉLI, professeure

Athènes 2022

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas dû se réaliser sans le soutien, l'encouragement et l'aide de plusieurs personnes. Tous d'abord, je voudrais remercier Mme Anastasiadi pour son aide et ses conseils qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je désire à remercier toutes les personnes que j'ai rencontré pendant ce master, mes professeurs de l'Université d'Angers et de l'Université d'Athènes qui étaient toujours disponibles, bienveillants et m'ont aidé à évoluer en tant que professeure de FLE. Je voudrais remercier tous les étudiants que nous avons collaboré avec à l'Université d'Angers où j'ai pu sincèrement comprendre la notion de l'interculturalité. Aussi, je remercie les personnes que j'ai rencontré au sein de mon stage au Celf, qui m'ont offert une expérience inoubliable.

Puis, je voudrais vraiment remercier mes collègues du master qu'ils m'ont accompagné dans ce voyage magnifique et qui m'ont soutenue chacune à sa façon. Plus particulièrement je remercie Teresa et Maria qui étaient là comme une source de motivation et d'encouragement et m'ont soutenu tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Finalement, je remercie ma famille et mes amis Zoé, Banata et Dimitris pour leurs conseils et leur soutien tout au long du master.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Η δηλούσα

Antonopoulou Lida

Αθήνα, 20/8/2022

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Lida Antonopoulou,

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Athènes, le 20/8/2022

Περίληψη

Αυτή η μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως στόχο να μελετήσει τη συνεισφορά των παιχνιδιών κίνησης σε μια τάξη εκμάθησης της γαλλικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, στο δημοτικό σχολείο. Αυτή η έρευνα χαρακτηρίζεται ως δράσης και ποιοτική και διεξάγεται σε ένα δημοτικό σχολείο με μαθητές της έκτης τάξης που συμμετείχαν στο «παιχνίδι του μπερέ». Με βάση τις παρατηρήσεις που κάναμε κατά τη διάρκεια της δράσης, προσπαθούμε να μελετήσουμε τις κινήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και πώς αυτές έχουν αντίκτυπο στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Αυτή η έρευνα μας επιτρέπει να δούμε τη σημασία που έχουν τα παιχνίδια κίνησης για τους μαθητές και, κατά συνέπεια, για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά : *παιχνίδια κίνησης, δράση, δημοτικό σχολείο, “παιχνίδι του μπερέ”, εκμάθηση της γαλλικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα*

Résumé

Ce mémoire de master a comme but d'étudier les effets des jeux moteurs dans une classe de FLE à l'école primaire. Cette recherche-action et qualitative s'est déroulée dans une école primaire avec les élèves de la sixième classe qui ont participé au “jeu du béret”. À partir des observations faites pendant l'action, nous avons étudié la motricité des élèves pendant le jeu et son impact sur l'enseignement du FLE. Cette recherche nous permet de voir l'importance des jeux moteurs pour les élèves et, par conséquent, pour l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire.

Mots-clés : *jeux moteurs, recherche-action, école primaire, “jeu du béret”, enseignement du FLE*

Table des matières

Introduction.....	8
1. Cadre Théorique.....	10
1.1 La notion ludique	10
1.1.1 Le matériel ludique.....	10
1.1.2 La structure ludique.....	11
1.1.3 Le contexte ludique	11
1.1.4 L'attitude et culture ludique.....	12
1.2 La motricité dans l'apprentissage	12
1.2.1 La motricité intégrée	12
1.2.2 La psychomotricité	13
1.2.3 Les effets des jeux moteurs dans l'apprentissage.....	13
1.3 Le jeu en classe de langues.....	17
1.3.1 Le jeu éducatif/pédagogique.....	17
1.3.2 Le jeu linguistique	18
1.3.3 Le jeu coopératif.....	18
1.3.4 Obstacles du jeu du point de vue des apprenants	20
1.3.5 Obstacles du jeu du point de vue pédagogique.....	21
1.4 Les étapes d'organisation d'un jeu	22
1.4.1 Le pré-jeu	22
1.4.2 La mise en action.....	24
1.4.3 L'après-jeu	24
1.4.4 Le rôle de l'enseignant dans le contexte du jeu.....	25
2. Recherche.....	26
2.1 Identité de la recherche	26
2.1.1 Recherche action	26

2.1.2 Recherche qualitative	28
2.1.3 Contexte de la recherche	29
2.1.4 Outil de la recherche	30
2.1.5 Le choix et le type du public.....	32
2.2 Déroulement de la recherche	34
2.2.1 Identification du problème/besoin.....	34
2.2.2 Établir un plan d'action.....	36
2.3 Mise en place du plan d'action	39
2.4 Analyse de l'action	40
2.4.1 1 ^{er} tour/jeu du béret	41
2.4.2 2 ^e tour/jeu du béret	42
2.4.3 3 ^e tour/jeu du béret	43
2.4.5 4 ^e tour/ jeu du béret	44
2.4.6 Difficultés dans le déroulement de l'action	45
3.Synthèse et interprétation.....	46
3.1 Les caractéristiques du “jeu du béret”	46
3.1.1 Un jeu éducatif/pédagogique en contexte linguistique	46
3.1.2 Un jeu coopératif.....	48
3.2 Le rôle moteur dans le jeu	49
3.3 Le rôle de l'enseignant	52
Conclusion	54
Bibliographie.....	56
Annexes	60

Introduction

En 2001, j'ai eu l'opportunité inattendue de quitter la Grèce et de déménager à Bruxelles, avec mes parents, jusqu'en 2005. Mes parents ont décidé de m'inscrire dans une école maternelle publique française, appelée "Le Val-Fleuri". C'est dans cette école que j'ai eu mon premier contact avec la langue française. Le Val-Fleuri était une école multi/pluriculturelle. Dans ma classe, on était des élèves des quatre coins du monde. Sans avoir eu de contact préalable avec le français, j'ai passé cinq ans dans une école française en apprenant la langue à travers le jeu. Avec le terme "jeu", j'inclus les jeux qu'on jouait dans la cour de récréation collectivement, dans la classe avec la professeure, mais aussi les jeux qu'on préparait tous ensemble en vue de les présenter à la fête de l'école. Tous ces jeux ludiques et actifs, pendant ces cinq années, sont gravés de manière indélébile dans ma mémoire. C'est à cause de ces jeux et de mes camarades que j'ai appris inconsciemment le français et que, par la suite, j'ai suivi des études de Langue et Littérature Françaises et maintenant j'effectue ce mémoire pour mon Master 2. C'est donc la raison pour laquelle j'ai choisi mon sujet de mémoire sur les jeux moteurs.

Les jeux ludiques moteurs offrent à l'élève plusieurs bienfaits et pas seulement le plaisir de jouer. Un bon jeu offre à l'élève la capacité de développer ses habilités sociales et ses relations avec ses camarades, ses habilités motrices qui l'aident à comprendre ses gestes, les fonctions exécutives de son cerveau qui développent son contrôle, sa mémoire et finalement sa compétence langagière. Ces jeux ont des règles précises qui aident l'élève à comprendre le comment et le pourquoi, en étant créatif et favorisent un emploi réaliste de la langue étrangère. Ils conduisent ainsi l'élève à l'emploi répété d'un lexique qui est inséré dans le programme ordinaire dans l'apprentissage d'une langue (Caré, Talarico, 1990).

Ce mémoire se focalise sur l'utilisation des jeux moteurs ludiques à l'école primaire, dans le cadre de l'enseignement du FLE. Notre travail était centré, tout au long du deuxième semestre de notre Master 2, sur notre stage dans une école primaire à Athènes. Durant notre stage, on a fait des observations, des interventions et à la fin un enregistrement vidéo du jeu qu'on a choisi afin de collecter des données et faire son

analyse psychologique qui nous a permis de vérifier l'impact du jeu moteur dans le contexte scolaire de l'enseignement du FLE.

Les questions de départ qui nous ont aidée à guider notre recherche étaient :

- 1) Est-ce que les jeux, en général, influencent-ils l'apprentissage des langues et comment ?
- 2) Les jeux moteurs ont-ils des impacts différents par rapport aux autres jeux ?
- 3) Quels sont les critères pour structurer un jeu au sein de l'apprentissage ?

Une des raisons qui nous a amenée à opter pour ce sujet de recherche était la démotivation des élèves du cours de français à l'école primaire où on a effectué notre stage. Durant tout le semestre, les interventions qu'on a faites en classe ont conduit à une évolution importante par rapport à l'intérêt, la motivation et la mémorisation des élèves pour le cours de français. Ces approches nous ont permis de devenir encore plus créative et adapter dans un seul jeu toutes les connaissances de vocabulaire que les élèves avaient appris pendant le semestre.

Nous avons voulu nous focaliser sur les jeux moteurs et collectifs au sein de l'enseignement du FLE à l'école primaire. La première partie théorique, nous aidera à mieux cerner les notions mentionnées. Ensuite, dans la deuxième partie, nous allons présenter et analyser la méthodologie et les étapes de notre recherche et enfin, dans la troisième partie, nous ferons une interprétation des résultats et données recueillis.

1. Cadre théorique

Dans cette unité, nous allons premièrement analyser la notion ludique qui était la base qui nous a aidé à sélectionner le sujet des activités ludiques dans une classe de langues. Ensuite, nous souhaiterions éclairer le rôle de la motricité dans le jeu dans une classe de langues, qui a pris la plus grande place dans la sélection du “jeu du béret” que nous avons effectué au sein de notre recherche. Par la suite, il nous a semblé essentiel de mettre en évidence les caractéristiques du jeu que nous avons choisi de réaliser, ainsi que les étapes requises afin d’organiser un jeu ludique.

1.1 La notion ludique

L’aspect ludique représente la base de notre recherche et nous a aidé à formuler notre partie théorique mais aussi pratique. La base du mot “ludus” signifie « toute sorte d’ecolles où on apprend quelque chose et où on s’exerce par manière de jeu » (Estienne, 1543, p.176, *In* Vial, 1981, p.139) Ce phénomène peut prendre un sens polyvalent et dans cette partie nous allons le présenter de manière pertinente, ce qui va contribuer à notre recherche. Pour cela, nous allons présenter les points principaux afin d’éclairer aux lecteurs la définition de la notion ludique.

1.1.1 Le matériel ludique

Pour rendre un jeu efficace, le premier paramètre essentiel concerne le matériel ludique qui va être utile afin que quelqu’un puisse jouer le jeu. Les objets jouent le rôle de l’instrument pour effectuer un jeu. On ne doit pas confondre les objets ludiques avec une activité ludique ainsi que l’objet ne suffit pas à lui seul pour rendre une activité ludique. En effet, les objets, comme matériel ludique, peuvent être vraiment nombreux. On peut aussi caractériser comme objet une vidéo, une image ou un texte ; par conséquent l’objet peut prendre plusieurs substances. Silva souligne que « le plaisir esthétique d’un support attrayant, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, permet de marquer l’activité d’une empreinte affective : on se souviendra d’autant mieux d’une

règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé ». (Silva, 2008, p.15). De ce fait, un enseignant peut devenir créatif en cherchant du matériel en dehors de la classe, en mettant toujours en avant le plaisir des apprenants relativement à l'apprentissage.

1.1.2 La structure ludique

Tous les jeux se basent sur une structure, c'est-à-dire la manière dont on joue, « cela permet à chacun de jouer sans avoir à tout inventer » (Brougère, 2010, p.45). Chaque jeu a ses propres règles et structures qui sont essentielles pour la mise en action. « Le statut ludique tient moins aux objets qu'à la valeur ou la signification que ces objets véhiculent » (Silva, 2008, p.16). Un jeu peut réunir plusieurs personnes inconsciemment, spécialement si on parle d'un jeu classique où tout le monde connaît ses règles ; on peut trouver le même jeu qui existe avec un nom différent dans plusieurs pays. Avec les règles, l'enseignant peut mieux l'exploiter de façon pédagogique, vu qu'il connaît le nombre des participants, le temps nécessaire pour la mise en œuvre, les difficultés etc. Évidemment, les règles d'un jeu peuvent être modifiées, mais sans changer leur caractère concret. Étant donné qu'un jeu est composé des participants qui sont des êtres humains, le jeu prend les caractéristiques des participants et se transforme chaque fois qu'un participant prend la place d'un autre. Comme Brougère l'indique brièvement « la culture ludique n'est pas un bloc monolithique, mais un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu » (Brougère, 2005, p.107, *In* Silva, 2008, p.17).

1.1.3 Le contexte ludique

Un autre paramètre qui caractérise l'aspect ludique, c'est le contexte. Le contexte se réfère plutôt au cadre qui permet à un jeu de se dérouler. Cependant, pendant toute la procédure du déroulement d'un jeu, il faut prendre en compte plusieurs paramètres ; on doit examiner l'institution, le bagage langagier et l'âge des participants, la manière dont les participants reçoivent le jeu, la relation entre les participants etc. Le contexte définit

aussi la procédure de la présentation d'un jeu vers les participants et le climat qu'un enseignant veut amener à l'action.

1.1.4 L'attitude et culture ludique

L'attitude ludique se réfère à la façon dont les participants considèrent le jeu. « Sans attitude ludique, le jeu devient simple exercice » (Silva, 2008, p.18). L'enseignant ne peut pas engager les joueurs à aimer un jeu, mais il peut bien l'organiser et les motiver. Pour atteindre l'attitude ludique, les participants avec l'enseignant doivent se laisser entraîner par le jeu, afin qu'ils puissent trouver l'intérêt qui va les amener à l'apprécier et se faire plaisir dans l'action. La culture ludique concerne non seulement l'attitude des participants et la nature du jeu, mais « laisse des traces visibles telles des objets, des institutions, des routines, des signes de diverses natures » (Brougère, 2010, p.45).

1.2 La motricité dans l'apprentissage

La motricité dans le processus d'apprentissage contient diverses fonctions et renvoie à la manière dont un élève apprend des nouvelles informations. L'importance des mouvements est essentielle dans la vie scolaire d'un enfant car ils libèrent des compétences motrices qui peuvent développer des compétences langagières à travers les gestes et les mimiques au moment où l'enfant joue. En effet « l'enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue » (Epstein, *In* Messameh, 2019-2020, p.11).

1.2.1 La motricité intégrée

Au contexte d'enseignement, on pourrait dire que le modèle de motricité approprié est celui de la motricité intégrée où les élèves utilisent les mouvements physiques de leurs corps qui les guident inconsciemment à apprendre. La motivation à travers le jeu et les mouvements du corps amène les élèves à acquérir des objectifs spécifiques qui ont été donnés par l'enseignant avant le jeu, comme l'apprentissage d'une règle de grammaire, le vocabulaire etc. Par conséquent, une activité qui contient des mouvements est utilisée

pour renforcer les gestes et l'enthousiasmes des élèves, comme but d'apprentissage. La motricité intégrée fait partie de l'intelligence kinesthésique qui, à son tour, fait partie des intelligences multiples. L'intelligence kinesthésique, autrement dite intelligence corporelle, met l'accent sur la capacité des élèves à exprimer leurs idées et leurs sentiments à travers leurs corps.

1.2.2 La psychomotricité

« La psychomotricité est la relation entre le mouvement physique et les fonctions neurales- psychologiques » (Dictionnaire Larousse, *In* Messameh, 2019-2020, p.12). Plus spécifiquement, la psychomotricité désigne la relation entre la psychologie et les pensées d'un être humain en combinaison avec ses fonctions motrices. Cette fonction met comme objectif la maîtrise du corps et la capacité d'une personne à développer des compétences communicatives à travers les gestes de son corps. Selon Coste (1977) « l'homme est son corps et non pas l'homme et son corps » en comprenant combien d'éléments se font montrer à travers des mouvements et gestes d'un être humain qui parle par son corps (Coste, 1977).

1.2.3 Les effets des jeux moteurs dans l'apprentissage

Les jeux moteurs, autrement dit les jeux actifs, offrent à l'élève la découverte de ses propres compétences à travers ses mouvements. Les jeux moteurs motivent et engagent les élèves à différentes compétences que celles d'un cours "normal", puisqu'ils se mettent à affronter des risques, des obstacles, des conflits, des victoires. Quand les élèves arrivent à acquérir les objectifs visés et enfin se sentir en confiance, ils veulent repasser et reproduire ce qu'ils ont vécu. « Une chose est certaine : le jeu actif canalise l'énergie, réduit les comportements agressifs, la tension et l'agitation. Exutoire naturel au stress, il apaise, réduit l'ennui, satisfait un besoin primaire chez l'enfant qu'il permet d'acquérir des habiletés essentielles à son développement global » (Table sur le monde de vie physiquement actif, 2017, p.7). Les jeux qui contiennent des gestes et des mouvements engagent l'élève à répéter et mimer les gestes qu'il a déjà produits ou même les gestes de son entourage. « La répétition des actes réussis permet la création

de véritables habitudes, des mécanismes tout montés, parfaitement coordonnés » (Vial, 1981, p.28). Il est mentionné que les élèves développent, à travers le jeu, une grande confiance en eux-mêmes et acquièrent la capacité à prendre des initiatives et à construire un esprit collaboratif. En plus, un jeu actif renforce l'autonomie de l'élève qui joue avec son corps et prend des initiatives pour lui-même et parallèlement pour son équipe. Également, l'espace où se déroule le jeu met l'élève dans son endroit naturel, s'il se déroule dans la cour, l'élève peut mieux s'orienter et se concentrer sur les tâches qu'il doit effectuer à cause de l'intimité de l'espace. Même si l'élève se retrouve face à des obstacles et des difficultés à gérer, il réessaye jusqu'à la "victoire". C'est à travers le jeu actif que l'élève développe ces compétences motrices, collectives, cognitives, langagières et socioaffectives (Table sur le monde de vie physiquement actif, 2017).

Les jeux moteurs jouent un rôle exécutif pour le cerveau d'un enfant : avec les gestes et les mouvements, le cerveau modifie les molécules et les cellules qui ont comme résultat de connecter et densifier les neurones en stimulant des endorphines et stabiliser leur équilibre socio émotionnel qui aidera leur réception et adaptation au contexte d'apprentissage (Table sur le monde de vie physiquement actif, 2017). Conséquemment leurs stress se diminue au niveau de leur dose de cortisol qui se développe dans leur cerveau et la curiosité se relève. En fonction de la structure du cerveau, les élèves développent aussi des compétences de meilleure mémorisation, cognition et de contrôle de leur cerveau et leur corps.

1.2.3.1 La motivation

À sa base, le jeu est un moment où l'enfant révèle ses besoins impulsifs. Plus précisément, les jeux moteurs développent leur besoin de bouger, de créer, de communiquer avec les autres ; en effet, c'est un moment où les élèves montrent leur caractère dynamique et leur tendance à évoluer. Tous les jeux ont un but et un objectif spécifique qui encourage les élèves à y participer et à évaluer. La curiosité de l'élève se met à la première place dans le cadre des jeux moteurs, qui est réussi par l'exploitation, de la part de l'enseignant, de son désir de jouer et convertir l'enseignement dans un moment amusant pour les élèves en mettant parallèlement des objectifs qu'ils doivent

acquérir. Le cadre de sécurité et de familiarité que donne le jeu peut facilement être exploité pour leur faire acquérir des nouvelles connaissances.

1.2.3.2 La mémorisation

Les élèves qui participent à des jeux moteurs, mettent tout leur intérêt pour s'exprimer à travers leur gestes et mouvements qui ont un but spécifique à chaque fois. Ces actes les aident à mieux mémoriser ce qu'ils ont fait pendant le jeu car c'est une situation agréable et explorative pour eux : « Le contenu de l'apprentissage a des chances de se fixer dans la mémoire de manière plus durable s'il est construit à partir d'une expérience motrice qui est intimement ressentie » (Paoletti, 1999, *In* Messameh, 2019-2020, p.22). À travers leurs gestes, les élèves mémorisent les nouvelles informations, car durant l'activité motrice le cerveau mémorise les événements physiques et motrices et les interprétera comme un mémoire visuel ou auditive (Messameh, 2019-2020, p.22).

1.2.3.3 La réception

Quand un élève est motivé et participe au jeu de manière active, il reçoit facilement les informations attendues. L'intérêt naturel des élèves leur permet de rester connectés à la tâche de l'activité ; en effet la motricité leur permet l'expérimentation et l'essai de l'erreur (Messameh, 2019-2020, p.22). Donc les élèves s'engagent dans le jeu sans craindre de commettre des erreurs qui peuvent être par la suite évalués par eux-mêmes et l'enseignant.

1.2.3.4 Les représentations mentales

Un élève, pendant et après le jeu, construit dans son cerveau des représentations à partir de ses observations et sa participation au jeu : par conséquent, il explique lui-même ce qu'il a observé et ce qu'il a mémorisé pendant le jeu moteur. L'enfant agit avec son corps, « donc il apprend physiquement dans des situations cognitives et motrices sans direction des multi stimulations sensorielles vient son rôle après ce qui est se

représenté mentalement, selon ses développements psychomoteurs, il aura des bons résultats » (Messameh, 2019-2020, p.22).

1.2.3.5 La conceptualisation

La conceptualisation est un moyen de comprendre et réussir une situation de manière autonome car, au moment de l'action, chacun a des savoir-faire autonomes et différents. En effet, au moment du jeu moteur, chaque élève conceptualise le contexte de manière interne avec la force de ses représentations. Si les élèves conceptualisent proprement le jeu, ils vont mieux réussir et avoir une meilleure performance.

1.2.3.6 Le mimétisme

Un jeune enfant a l'aptitude et le désir de mimer son entourage, les adultes et ses camarades. Quand un enfant participe à des activités mutuelles avec ses camarades, il a l'intention d'observer les gestes, les objets et les symboles langagiers et verbaux, en essayant de les reproduire. Ce désir de l'enfant débute à l'âge de neuf mois, où il commence à observer le comportement des aînés et essaye de s'identifier à autrui et comprendre ses intentions de communication. Le corps et les gestes jouent un rôle majeur dans le processus de mimétisme, puisque les enfants observent les mouvements et les images de leur entourage et ils essayent de les reproduire à travers leur corps afin qu'ils puissent agir. Selon Wulf : « de la “disciplinarisation” et du contrôle des mouvements du corps, il naît un savoir pratique discipliné et contrôlé qui – conservé dans la mémoire du corps – permet la mise en scène des formes correspondantes d'un agir symbolique et scénique » (Wulf, 2014). Un enfant, développe une aptitude à la découverte qui lui permet de donner sens aux représentations performatives de son entourage et parallèlement d'établir des correspondances avec l'environnement social ; « Le savoir pratique pertinent pour les actions sociales est tout à la fois corporel et ludique » (Wulf, 2014). Quand un élève se trouve face à face dans une situation de communication, il a la capacité d'acquérir un savoir pratique qui lui permettra d'imiter et de mettre en scène l'agir social.

1.3 Le jeu en classe de langues

Dans cette partie, nous allons aborder la relation entre le jeu ludique et l'enseignement. Toutes les caractéristiques du jeu que nous allons analyser par la suite, nous ont aidée à mettre un cadre théorique au "jeu du béret" que nous avons effectué en classe.

1.3.1 Le jeu éducatif/pédagogique

Le jeu éducatif est concrètement un moyen pour apprendre en s'amusant sans nécessairement avoir un but spécifique. Nicole Gramont souligne que l'apprenant peut apprendre d'une manière systématique une règle de grammaire ou de lexique mais en se faisant plaisir (Grandmont, 1997). Selon Brougère (2010), un enseignant peut produire des formes éducatives en se basant sur des activités ordinaires afin de leur donner un sens éducatif et les transformer en ludiques. Carrément, en donnant un sens éducatif dans une activité, qui devient plus structurée et bénéficie l'apprentissage, en rendant les exercices ludiques et éducatifs. Comme Mahfouz écrit : « les jeux dits éducatifs allument l'intérêt de l'enfant et lui offrent des occasions d'observer, de fortifier son attention et sa volonté, d'associer et de juger, d'enrichir ses impressions, de les classer, de les combiner et de trouver leurs relations avec d'autres » (Vial, 1981, p.157). Le jeu, quand il devient éducatif, peut prendre diverses dimensions ; apprendre par le jeu, apprendre dans le jeu, apprendre autour du jeu. Ces trois facteurs, dépendent chaque fois du contexte du jeu.

Quand le jeu ludique se rencontre avec l'enseignement, il désigne un moyen de vérification des connaissances des apprenants à travers le jeu. En effet, il est caractérisé comme un outil de renforcement des compétences dans un contexte précis. Les activités ludiques ne doivent pas être seulement appliquées une fois par semestre comme une pause des cours pour les élèves. Au sein d'un cours d'apprentissage d'une langue étrangère, une activité ludique s'inscrit dans le cadre d'enseignement avec des règles et des objectifs précis. Un jeu ludique dans ce cadre-là favorise des situations de surprises, de recherches, de défis, d'intrigues et de devinettes (Guerni, 2011-2012). L'élément le plus important dans une situation d'apprentissage à travers un jeu ludique c'est la

transmission des savoirs comme le vocabulaire, la grammaire, les mots, les phonèmes etc. en combinant le plaisir des élèves en leur faisant sembler que ce n'est pas un "vrai" exercice qui va leur stresser. Dans les activités ludiques ayant une fonction pédagogique, il faut favoriser une ambiance de collaboration et d'interaction avec les autres apprenants. De cette façon, l'enseignant réussit à structurer l'entraide et en même temps les aide à développer leurs connaissances linguistiques et même culturelles. En fonction du contexte et des objectifs fixés par l'enseignant, on pourrait classer plusieurs jeux ludiques pédagogiques qui visent à l'acquisition de diverses connaissances ; grammaticales, lexicales etc.

1.3.2 Le jeu linguistique

Les activités linguistiques sont l'une des grandes catégories d'activités ludiques introduites dans l'éducation. Le jeu linguistique est fondé surtout sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe, la phonétique etc. (Cuq, Gruca, 2017, *In* Guerni, 2011-2012). Face au niveau des apprenants, l'enseignant adaptera les activités à leurs besoins linguistiques destinés à des objectifs spécifiques à la fois. Les activités linguistiques permettent aux apprenants de découvrir la nouvelle langue en travaillant parallèlement l'oral et l'écrit et en se familiarisant avec la phonétique de la langue.

1.3.3 Le jeu coopératif

Un jeu coopératif est caractérisé par sa nature collective ; les objectifs d'un jeu comme cela, sont communs pour tous les joueurs. Les actions et les réactions des joueurs sont communes ainsi que l'évaluation est commune. Les jeux coopératifs s'adressent préférentiellement aux jeunes enfants mais sans éliminer les adultes. Ce type de jeux caractérise les jeux plutôt physiques où les consignes sont énoncées surtout à l'oral. Les joueurs dans ce cas-là fournissent une aide mutuelle pour leur équipe mais ils peuvent devenir concurrents à leurs adversaires dans le but de gagner le jeu. « Les jeux coopératifs sont soit divisés selon la qualité de coopération (coopération totale ou coopération partielle), soit divisés selon des critères plus habituels (l'aire de jeu, l'âge, le matériel nécessaire, le nombre et l'organisation des joueurs, la durée). » (Coutou, s.d,

p.13). On pourrait dire que les jeux de collaboration portent des objectifs éducatifs et sociaux, s'attachant au plaisir des élèves à participer. Autre avantage d'un jeu collaboratif est le fait que les participants testent leurs capacités en essayent plusieurs fois à gagner s'ils ne réussissent pas immédiatement à l'acquérir. La bienveillance envers autrui qui est réussie à travers le jeu et significative en faveur de respecter mutuellement leurs camarades. Un schéma qui aidera à la compréhension de la structure des jeux coopératifs se trouve ci-dessous :

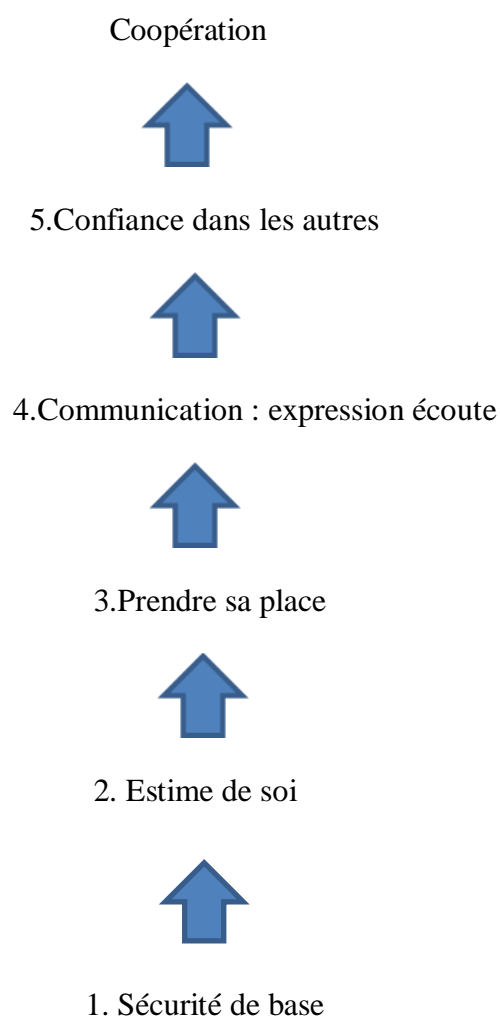


Figure 1- Animation jeux coopératifs (Cité par Les membres du Chantier, Jeux coopératifs, 2019)

1.3.4 Obstacles du jeu du point de vue des apprenants

Le moment que l'enseignant choisit pour mettre en œuvre un jeu ludique peut provoquer des réactions inattendues des apprenants. Quand l'enseignant décide de transporter l'enseignement dans un cadre différent du schéma traditionnel, il doit expliquer aux apprenants la raison pour laquelle il a fait ce choix ludique. Ainsi, il doit mettre en priorité un contexte favorable à l'émergence de l'attitude ludique pour les élèves qui ne se sentent pas prêts à l'exposition devant le groupe. (Silva, 2010, p.32). Afin d'éviter de mettre un élève inhibé dans une situation d'exposition, il faut que l'enseignant mette tous les élèves dans un climat d'égalité sans juger leurs réactions. Par exemple, c'est difficile pour l'enseignant d'affronter les élèves qui ne veulent pas participer au jeu à cause de leur angoisse, de leur timidité, de leur fatigue ou même être mal à l'aise. Dans ce cas-là, l'enseignant doit forcément trouver des moyens pour les mettre à l'aise et les faire participer au jeu d'une autre manière. Si par exemple un élève ne veut pas participer, l'enseignant peut lui donner un autre rôle dans le jeu comme le rôle de l'arbitre ou de la personne qui marque les points, pour qu'il ne soit pas exclu au moment du déroulement du jeu. Avec cette approche, tous les élèves vont découvrir un côté amusant du jeu et ne vont pas se sentir exclus. Silva explique très bien que « le refus de jeu ne doit donc pas être interprété négativement : en changeant notre façon de faire, nous ouvrons parfois la porte à ce qui jusque-là était resté inexprimé » (Silva, 2010, p.33).

1.3.4.1 *L'incertitude du jeu*

Les élèves, sans incitation, se mettent à jouer quand vient le moment de la récréation. En général, un enfant, par sa nature, s'amuse dans n'importe quel espace où il se trouve. Au moment de la réalisation d'un jeu éducatif en classe, le contexte peut devenir vraiment complexe mais pas de façon insurmontable. Étant donné que les jeux contiennent toujours des règles, ces règles peuvent être facilement modifiées ; c'est-à-dire que comme un jeu est centré sur l'élève, c'est lui-même qui adapte le jeu à son propre caractère. Brougère (2010) souligne que « la décision suppose l'initiative de l'enfant, et nombre de théories éducatives centrées sur l'enfant ou l'apprenant mettent

en valeur l'importance de son initiative pour sa motivation mais aussi son développement et ses apprentissages » (Brougère, 2010, p.52). On dirait que l'incertitude que nous provoque un jeu exprime la réalité dans laquelle il se déroule. Si on enlève l'aspect ludique dans un jeu, on ne va pas avoir d'intérêt et, par conséquent, ni d'incertitude. Quand un enseignant demande à un enfant de participer à une activité ludique, il va mettre en avant sa spontanéité et son besoin intense de découverte, de ce fait il ne va pas penser toujours à suivre pleinement les règles données du jeu.

1.3.5 Obstacles du jeu du point de vue pédagogique

Du point de vue pédagogique, un jeu doit avoir des objectifs spécifiques dans un contexte approprié. Pourtant, le choix du jeu est une partie aussi difficile pour l'intégrer au contexte pédagogique. Silva cite que « le décalage entre le monde habituel d'enseignement et les conditions de réalisation du jeu peut apparaître comme déstabilisant aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants » (Silva, 2010, p.28). Il est fréquent que les enseignants rencontrent des difficultés à choisir des jeux appropriés pour leur enseignement et parfois le risque de mettre en œuvre un jeu hors contexte qui amène des résultats qui ne coïncident pas avec les objectifs pédagogiques qui devraient avoir le jeu. En effet, un enseignant, avant de choisir le jeu avec des règles appropriées, doit prendre en compte que tous les apprenants n'ont pas les mêmes goûts, il vaut ainsi mieux choisir un jeu plus simple qui est connu aux apprenants car « le jeu n'est pas une panacée et doit être pleinement intégré à la séquence pédagogique » (Silva, 2010, p.29). Un enseignant qui n'est pas sûr du choix ludique qu'il doit faire pourrait bien utiliser un exercice déjà prêt du livre et le transformer en activité ludique avec les objectifs nécessaires. Un jeu tout seul ne suffit pas à amener des connaissances pédagogiques, c'est l'enseignant qui le prépare et qui le rend pédagogique. Le jeu devient pédagogique quand l'enseignant choisit le matériel et les méthodologies appropriés pour l'effectuer. Le problème se pose parfois pour les enseignants qui veulent transformer un jeu ludique dans un jeu pédagogique, en trouvant des manières complexes pour le faire ; la clé c'est exactement de simplifier leur pensée et chercher à combiner l'enseignement d'une langue avec des pratiques ludiques pour avoir des effets amusants et pédagogiques pour les élèves.

1.4 Les étapes d'organisation d'un jeu

1.4.1 Le pré-jeu

Pour bien préparer un jeu, il faut mettre clairement les objectifs sur le pourquoi et le comment. Cependant, il est nécessaire de s'interroger sur les facteurs qui vont contribuer au jeu comme la nature du jeu, le niveau de langue, l'espace, le temps etc. Cette première partie théorique, va nous aider à expliquer clairement les étapes de préparation, mais aussi les étapes qui suivent après un jeu ludique.

1.4.1.1 Le choix du jeu

Premièrement, quand un enseignant décide à exécuter un jeu, il doit être capable de préciser les raisons pour lesquelles il l'a choisi ; par exemple, il veut enseigner une règle de grammaire, de lexique ou il veut dynamiser le groupe de ses apprenants ou même les motiver ? Toutes ces questions doivent être en accord avec le public visé et les raisons pédagogiques qu'il va introduire dans le jeu. Par conséquent, il doit dresser une liste de jeux qui conviennent clairement avec les critères qu'il a définis comme primordiaux. La deuxième question qu'un enseignant doit se poser, concerne la confirmation des résultats attendus du jeu qu'il a choisi. C'est difficile de trouver un jeu spécifique qui va répondre à tous les objectifs et va plaire à tous les apprenants, mais il faut trouver au fur et à mesure les adaptations qui permettront d'être le plus proche possible de nos objectifs. François Weiss a présenté dans son livre *Jouer, communiquer, apprendre*, les questions essentielles qu'un enseignant doit se poser par rapport au choix de son activité :

1. « Quel est l'objectif de cette activité ?
2. À quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoirs faire entrent en jeu ?
5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage ?

6. Peut-on la faire individuellement ou en groupe ?
7. Est-ce une activité :
 - Convergente ? (Production guidée)
 - Divergente (Production ouverte)
 - Qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux ? (Production libre)
8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. À quel moment peut-on la proposer :
 - Au cours d'une leçon ?
 - À la fin d'une leçon ?
 - À n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois :
 - Telle quelle ?
 - Avec une variante ?
11. Quelles préparations exige-t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?
14. À quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ? »

(Weiss, 2002, p.10)

1.4.1.2 La préparation du jeu

Quand l'enseignant sera capable de définir tous les aspects qui concernent le choix du jeu, il devra définir l'organisation de sa mise en place. En se basant sur le nombre des élèves, il doit organiser le nombre des groupes et le nombre des participants de chaque groupe, en calculant les élèves qui peut-être ne veulent pas participer ou sont absents le jour de l'action. L'enseignant doit aussi régler l'espace où le jeu va se dérouler en fonction du jeu sélectionné et qui convient le plus. L'espace peut être organisé avant l'arrivée des élèves mais aussi à l'aide des élèves au moment de l'action. En plus, la

plupart des jeux ont un matériel avec lequel le jeu va se réaliser ; ce matériel doit être précisé et testé de la part de l'enseignant, avant le jour de la mise en œuvre.

1.4.2 La mise en action

Le jour de la mise en action, l'enseignant doit être prêt à modifier des situations inattendues qui peuvent apparaître pendant l'action. Tout d'abord, il doit présenter le jeu aux élèves en fonction des règles, de la durée et du but, afin qu'ils puissent prendre une distance et réfléchir aux règles qui sont présentées. C'est donc l'occasion de faire comprendre explicitement aux participants les consignes et le but pédagogique du jeu. Le rôle de l'enseignant, le jour de l'action, est de motiver les élèves en participant dans le jeu et en étant attentif en ce qui concerne le comportement des élèves tout au long de l'action. C'est essentiel que l'enseignant ne montre pas du criticisme face aux élèves et surtout qu'il soit disponible pour des questions éventuelles. L'enseignant peut choisir d'être l'arbitre du jeu ou rester simple observateur qui interviendra si nécessaire. De toutes façons, l'enseignant doit observer la mise en action afin qu'il puisse comprendre les fautes qui sont faites pendant le déroulement du jeu de la part des élèves mais aussi de lui-même et les modifier après la fin du jeu et quand même il va être capable d'identifier si le jeu a finalement généré les objectifs attendus.

1.4.3 L'après-jeu

Le moment où le jeu arrive à sa fin, l'enseignant peut déjà prévoir d'avoir un genre de trophée pour donner à l'équipe gagnante ; des cartes souvenirs, des petits gâteaux, des petits jouets etc. Après cela, l'enseignant devra demander aux élèves de décrire oralement leur ressenti et leurs appréciations concernant le jeu afin de prendre un feedback par rapport le choix du jeu. D'après l'observation de l'enseignant et les réponses des élèves, l'enseignant peut tirer des conclusions par rapport aux objectifs atteints par les apprenants et réfléchir sur d'éventuelles améliorations.

1.4.4 Le rôle de l'enseignant dans le contexte du jeu

Un des facteurs les plus importants, pour gérer un jeu ludique en classe de langues, c'est le rôle et le comportement de l'enseignant. Le jeu ludique, en général, a comme but majeur d'encourager les apprenants à s'intéresser à la langue étrangère qui est enseignée ; ici intervient l'enseignant avec son énergie et sa motivation d'enseigner et motiver les élèves envers la langue étrangère. Selon Weiss :

Il est certain que l'approche ludique peut enrichir de façon significative la pratique pédagogique, elle implique cependant de la part de l'enseignant un changement de rôle et d'attitudes, il sera avant tout un animateur, quelquefois un arbitre, souvent une personne ressource, une espèce de dictionnaire ambulant que les élèves peuvent consulter au cours de ces activités et exercices. (1983, p.8).

Le moment de l'action possède un bouleversement de caractères et de réactions de la part des apprenants mais aussi de l'enseignant qui met en priorité la liberté d'expression et la motivation des apprenants. Par conséquent, l'enseignant n'est plus un simple observateur, mais il est l'animateur qui se met à organiser le jeu du début jusqu'à la fin et essaye d'encourager tous les apprenants à participer avec lui et leurs camarades qui ont tous des places égales pendant le déroulement du jeu. Le rôle de l'enseignant n'est pas de montrer un côté négatif des erreurs qui peuvent être soumise, au contraire il doit souligner que les fautes de langue sont prises en compte de manière positive et d'amélioration. Pour l'organisation appropriée d'un jeu, il faut que l'enseignant détermine les objectifs précis qui vont favoriser par la suite le jeu ; ces objectifs doivent être en accord avec le niveau de langue des apprenants et éventuellement l'enseignant ne doit pas faire des choix d'activités difficiles afin d'éviter la démotivation et l'échec des élèves. Les objectifs linguistiques et communicatifs qui vont être fixés par l'enseignant doivent toujours être en fonction du programme annuel et du contexte spécifique de la classe et de l'établissement. Au moment de l'action, l'enseignant devient le maître du jeu qui organise et qui observe en même temps le déroulement du jeu et intervient aux moments nécessaires ; les enseignants exigent être « spontanés, compétents, souriants, disponibles, calmes, dynamiques, enthousiastes, justes, intéressants et intéressés, tolérants, exigeants, constants dans leurs exigences » (Parent, Bellemare & Larivière, 1996, p. 48, *In Vagia*, 2017).

2. Recherche

2.1 Identité de la recherche

2.1.1 Recherche action

Le mémoire de recherche que nous avons effectué s'inscrit à la méthode de recherche intitulée "recherche-action"; autrement dite "recherche-expérimentation" ou "recherche-intervention". Cette méthode de recherche met le chercheur à la place de travailler sur la réalité du terrain et plus spécifiquement, puisqu'on se réfère à la recherche-action en didactique de langues, le terrain est la classe de langues. Par conséquent, le chercheur a comme but principal de sa recherche, de faire évoluer l'enseignement/apprentissage en fonction des besoins des élèves et des avancées des connaissances en tournant la recherche vers une pratique sociale (Manesse, 1999). L'évolution et le changement des pratiques d'enseignement/apprentissage vont se faire de manière dynamique et internes de la part du chercheur dans un contexte institutionnel. Donc, l'objectif de la recherche est l'identification des problèmes ou des besoins qui relèvent d'une classe de langues et subséquemment pouvoir établir des stratégies de changement en réponse aux problèmes observés. On considère cette méthode de recherche, comme un système ouvert; c'est-à-dire que le chercheur ne fait pas une simple intervention, mais travaille dans un espace de création et d'innovation. Ce type d'intervention est considéré comme spontané, qui est menée par le chercheur dans le terrain dans un contexte scolaire. En effet, c'est une recherche exploratoire qui apporte la description d'une méthodologie et son explication. La description de cette méthodologie recherche-action a un caractère explicatif et naturaliste qui met l'objet d'observation dans un environnement d'expérimentation et essaye de trouver les causes et les effets du problème visé. Le chercheur n'essaye pas exclusivement de modifier un phénomène, mais il doit être conscient de faire comprendre et analyser ce phénomène. Quand le chercheur essaye de comprendre et trouver les causes d'un phénomène, il doit combiner la subjectivité et le sens épistémologique du phénomène visé, afin qu'il puisse chercher des théories appropriées, se rattachant au sujet, pour mener correctement son

intervention. Dans le cas de notre recherche-action, il faut prendre en compte sa particularité qui se réfère à une recherche en didactique des langues qui est un objet très vaste et complexe, en prenant en considération les réalités sociales des langues, les différentes biographies langagières, les participants, les conditions d'apprentissage dans l'établissement et de la classe ; c'est-à-dire tous les facteurs externes et internes d'un système scolaire (Macaire, 2007). Le chercheur en réalisant une recherche-action, il veut améliorer le métier de l'enseignant de manière créative et dynamique et comme Bazin indique brièvement « il n'existe pas de validation en recherche-action, même s'il existe des validations d'acquis par la recherche-action ». (Bazin, 2003, *In* Macaire, 2007, s.p).

Le concept recherche-action est apparu pour la première fois à la fin des années 30, quand le psychologue allemand Kurt Lewin a été amené à modifier les habitudes alimentaires de la population américaine. C'est donc la première fois où quelqu'un a travaillé la dynamique des groupes et les comportements humains, en combinant les paramètres sociaux et psychologiques au comportement des individus. C'est lui qui a déterminé que la méthodologie et la pratique sont méthodologiquement liées. Comme Lewin indique « la recherche qui ne produit que des livres ne suffira pas » (Lewin, 1948, *In* Gaspard, 2020). Après la naissance du concept recherche-action, un anthropologue, en 1945, nommé Collier, a mené des recherches sur les Indiens aux États-Unis pour observer leur vie en voulant modifier et proposer une intervention qui favorisera les Indiens en fonction des valeurs sociales.

De nos jours, la méthodologie de la recherche-action est apparue comme une notion concrète avec des étapes spécifiques qui identifie les besoins d'un phénomène, cherche à établir des stratégies au problème visé et essaye de faire des changements à partir les objectifs atteints de ce problème. Plus clairement, il existe cinq étapes de cette méthodologie concrète (Gaspard, 2020) :

- « 1 – Identification du problème.
- 2 – Établissement d'un plan d'action.
- 3 – Mise en place de l'action.
- 4 – Évaluation des effets de l'action.
- 5 – Partage des conclusions de la recherche »

2.1.1.1 Qui peut bénéficier de la recherche-action ?

Le modèle recherche-action se centre sur l'action elle-même de manière pragmatique et actionnelle (Macaire, 2007). Cette action indiquée, est principalement une action d'enseignement qui porte des connaissances qui se réinvestissent dans l'action du cours ; donc c'est l'action elle-même qui se bénéficie de l'action de la recherche. En ajoutant, l'action a comme but principal de décrire, expliquer en enfin transformer une situation/problématique et elle contient dans sa totalité une partie réflexif qui l'aidera à son propre travail.

La recherche-action se fait de manière collaborative, constituée par le chercheur, les participants et l'outil de la recherche. L'axe le plus important c'est le changement du problème visé. Ceux qui bénéficient de la recherche-action sont le chercheur (la personne qui intervient sur le terrain) et les personnes qui impliquées à la recherche, par exemple : les élèves qui ont participé à l'action.

2.1.2 Recherche qualitative

Notre mémoire de recherche s'inscrit non seulement dans la recherche-action mais aussi dans la recherche dite qualitative. « Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. » (Mays et Pope, 1995, p.43, *In* Gaspard, 2019). La recherche qualitative est plutôt utilisée par les sciences humaines et sociales car elle veut analyser et comprendre les comportements humains et tirer des données et résultats "de qualité". Les outils principaux de méthodologie de la recherche qualitative sont trois ; l'observation, l'entretien et le focus group. Dans le cas de notre recherche, nous avons utilisé l'outil du *focus groupe*. Cette enquête était menée par rassembler un groupe de personne (les élèves) à l'espace de l'établissement de l'école qui nous a permis d'étudier le comportement, les réactions, les gestes et les mouvements des personnes qui étaient présentes. Nous, comme observatrice, avons pris part à une

observation participante puisque nous avons participé et immergé dans le jeu auquel nous étions créatrices.

2.1.3 Contexte de la recherche

Au sein du Master Franco-Hellénique « Enseignants de langues en Europe : Formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires », avec la collaboration de l'Université d'Angers et l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, nous avons mené notre recherche durant notre stage dans une école primaire au quartier de Zografou à Athènes. Notre recherche s'est déroulée au deuxième semestre du Master Franco-Hellénique à la ville d'Athènes, ma ville natale, après notre séjour du premier semestre, à la ville d'Angers.

D'après le ministère grec de l'Éducation et des Religions, les élèves commencent à apprendre les langues étrangères à partir de la cinquième classe du primaire. En Grèce, à l'école primaire, les élèves étudient l'anglais dès la première classe et à la cinquième classe ils ont le choix de choisir entre le français et l'allemand. L'anglais est un cours obligatoire ; en revanche les élèves peuvent choisir une des deux langues secondes (français ou allemand) à condition qu'il y ait un effectif d'au moins 12 élèves. Sur la base de statistique de Eurostat en 2021, parmi les pays de l'Union Européenne, la Grèce a l'une des dernières places à l'apprentissage des langues étrangères ; c'est-à-dire que seulement 1% des élèves de l'enseignement secondaire apprennent une langue étrangère, à part l'anglais. En revanche, en Grèce il existe des établissements appelés "frontistiria", où une majorité des élèves fréquentent l'après-midi après l'école pour apprendre des langues étrangères.

En ce qui concerne notre stage à l'école, on a pu observer et intervenir à un seul groupe du cours de français à la cinquième classe du primaire et parallèlement aux deux groupes du cours du français à la sixième classe. En plus, on était observatrice à un seul groupe du cours d'anglais de la sixième classe. La durée de notre observation et intervention au cours de français était six heures par semaine, et au cours d'anglais était deux heures par semaine. Après nos observations et certaines remarques qu'on a faites par rapport au niveau de langue des apprenants, leur comportement, leurs difficultés, la relation entre les apprenants et leur préférence de langues, on a décidé d'effectuer notre

recherche dans une des classes de français de la sixième classe. Tout au long de la durée du stage, on faisait des observations avec une des collègues françaises du Master Franco-Hellénique. Dès le premier jour, on s'est aperçu que la plupart des élèves n'étaient pas du tout motivés pour le cours de français, contrairement à l'intérêt qu'ils manifestaient pour le cours d'anglais. Cette constatation nous a fait réfléchir à des interventions qu'on pourrait réaliser en classe. Avec l'accord et les conseils de l'enseignante, on a pu mener en classe des activités ludiques afin de motiver les élèves à la langue et culture française. Après l'introduction d'activités ludiques, on s'est aperçu que même les élèves qui ne participaient pas auparavant, ont commencé inconsciemment à essayer de participer aux activités. Nous avons donc décidé d'appliquer les activités ludiques en classe. C'est la raison pour laquelle nous avons trouvé intéressant d'intégrer les jeux moteurs à l'apprentissage du français à l'école primaire.

2.1.4 Outil de la recherche

2.1.4.1 Grille d'observation

La grille d'observation est un outil qui facilite les chercheurs qui font une enquête de terrain et les aide à mieux organiser leur observation au moment de l'action. À la fois, une grille d'observation aidera aussi le chercheur à conclure à des résultats basés sur cette grille à la fin de la description des résultats de sa recherche. Plus précisément, il s'agit d'un système de codage des comportements observés dans le cadre d'une analyse qualitative. En effet, dans une grille d'observation, il faut numéroter tous les comportements et les attitudes qu'un chercheur veut engager en les évaluant par rapport à leurs absences ou présences. De cette façon, un chercheur établit dès le début les indicateurs qu'il veut examiner et il est obligé de rester objectif tout au long de son observation en notant les événements réels qui se déroulent au moment de l'action. Pour la réalisation du "jeu du béret", nous avons établi une grille pour mieux organiser notre travail d'observation avant l'exécution du jeu.

Thématiques	Qu'est-ce que j'ai vu/écouté	Analyse des données
Participation/coopération entre les apprenants		
Motricité des apprenants		
Sentiments des apprenants : joie, désespoir, tristesse, enthousiasme, problématisation, intérêt etc.		
Mémorisation du vocabulaire		

2.1.4.2 L'instrument d'observation

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé un jeu de récréation appelé le “jeu du bérêt”. Ce jeu de récréation a été choisi afin de pouvoir montrer comment un jeu de mouvement peut être exploité dans l'apprentissage de la langue française à l'école primaire ; plus spécifiquement, nous avons choisi l'apprentissage du vocabulaire à travers le jeu. Dans un contexte où les élèves sont actifs, ce jeu nous permet d'observer leur créativité, coopérativité, spontanéité et même leur compétitivité. Pour vérifier donc tout cela, il nous a semblé approprié d'utiliser l'instrument d'enregistrement vidéo du jeu.

2.1.4.2.1 Utilité de l'enregistrement vidéo

L'enregistrement a été effectué dans une école primaire et par conséquent on s'est adressé à des mineurs. Alors, avant de mettre en œuvre l'enregistrement du jeu, il était nécessaire de solliciter l'accord des parents des élèves qui allaient être filmés. Étant chercheuse à l'école, il fallait également demander la permission du chef d'établissement. Dans un deuxième temps, il était essentiel d'informer les parents des élèves que leurs enfants n'allaient pas subir de préjudice du fait de l'existence ou de la diffusion éventuelle de l'enregistrement et les informer par rapport l'usage et le contexte de la vidéo (Forest, 2013).

L'outil d'enregistrement vidéo dans le contexte de situation didactique nous permet de percevoir un événement dans une perspective de fidélité la plus proche de la réalité. C'est vrai que la réalité n'est pas objective puisque chaque personne interprète la vidéo de son propre point de vue. La vidéo comme telle est un véritable recueil d'information de l'action étant cette fois-ci menée par une expérimentation contrôlée. Un des plusieurs avantages de l'enregistrement vidéo est le fait qu'on peut reproduire la vidéo autant de fois que nous le voulons ; de cette façon on a la possibilité d'observer tous les détails dont on a besoin pour notre recherche et avoir une vraie preuve de notre travail.

2.1.5 Le choix et le type du public

Dans cette unité, nous allons définir le public qui a participé de façon active à notre recherche et en même temps les raisons et le contexte pour lesquels nous avons choisi ce public. Afin de bien définir les objectifs détaillés d'une recherche, il est essentiel de se référer à la population cible.

Dans le cadre de notre recherche, avec notre collègue on est intervenues plusieurs fois au cours du français à la cinquième et également à la sixième classe. Plus précisément, on a observé une grande différence par rapport au comportement des élèves de la cinquième classe par rapport à la sixième. Plus précisément, les élèves de la cinquième classe étaient presque tous motivés pour le cours de français et leur participation au cours était plus que réelle. De l'autre côté, nous avons observé une grande démotivation des deux classes de la sixième, au même cours. Malheureusement, avec le deuxième groupe de la sixième, nous avons très tôt cessé d'espérer à cause du mauvais comportement d'un grand groupe de garçons qui causé des problèmes à l'enseignante mais aussi à leurs camarades. Au contraire, nous avons observé une courageuse progression du deuxième groupe de la sixième classe. Cette progression était évidente tout au long de nos interventions ; puisqu'on a utilisé le jeu ludique qui a mobilisé les élèves à participer. Un des jeux que nous avons mené en classe s'appelle "dans ma valise, j'ai...", à travers ce jeu nous avons pu faire une répétition du vocabulaire qui était déjà didactisé en classe. La règle du jeu était de mettre les élèves à répéter, en cercle, les mots (vêtements, chaussures, accessoires etc.) prononcés par leurs camarades. C'était la première fois qu'on a écouté les voix de tous nos apprenants et leurs réactions étaient

vraiment positives par rapport au choix du jeu. Après quelques interventions, nous avons décidé que le groupe approprié pour notre recherche était le deuxième groupe de la sixième, étant donné de leur progression.

L'échantillon de la recherche s'est composé de neuf élèves ; quatre garçons et cinq filles. Tous les neuf, venaient de la même classe de la sixième. Toute la classe se composaient de vingt-deux élèves, mais seulement neuf élèves ont obtenu l'accord de participation de leurs parents. Malheureusement, nous ne connaissons pas la raison pour laquelle les parents n'ont pas donné leur autorisation à leurs enfants, mais nous considérons que certains d'entre eux étaient inquiets que leurs enfants apparaissent dans une vidéo qui pourrait être diffusée. L'âge des participants variait entre 10-11 ans. La totalité des élèves était hellénophone en possédant le grec comme langue première, à l'exception d'un élève (garçon) qui était d'origine libanaise mais était né en Grèce. Pour ces élèves, c'était la deuxième année d'apprentissage du français à l'école puisqu'ils commencent à apprendre une deuxième langue à la cinquième classe du primaire. Selon le CECR, le niveau de la langue française des élèves était A1.1. À ce niveau, les apprenants peuvent utiliser des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets, tels participer à une interaction ordinaire, en ayant des ressources à leur langue première et parallèlement avoir un interlocuteur qui parle lentement et distinctement. (CECR, 2001). Pour les besoins du jeu, nous avons voulu avoir le même nombre d'élèves dans les deux groupes et, par conséquent, nous avons effectué quatre tours de jeu pour que tous les élèves puissent participer. La répartition s'est faite en distribuant des cartes numérotées et les élèves ont tiré les cartes au hasard.

2.2 Déroulement de la recherche

Dans cette unité, nous allons décrire en détail toutes les cinq étapes qui correspondent à notre recherche-action qualitative. La recherche-action repose sur cinq étapes (Gaspard, 2020) :

- « 1 – Identification du problème.
- 2 – Établissement d'un plan d'action.
- 3 – Mise en place de l'action.
- 4 – Évaluation des effets de l'action.
- 5 – Partage des conclusions de la recherche »

2.2.1 Identification du problème/besoin

Dans cette première étape, on s'occupera de l'identification du problème ou d'un besoin ; dans notre cas on donne plutôt intention à l'identification d'un besoin. Ce besoin est identifié par plusieurs moyens, mais dans cette recherche il était identifié après une série d'observations en classe. Si nous avons identifié un besoin, c'est essentiel de savoir qu'on a la capacité d'agir et de mettre en place un plan d'action pour pouvoir agir (Gaspard, 2020).

En se basant sur les observations faites dans la sixième classe, nous avons relevé quelques problèmes dans le cours de FLE.

Notre premier constat concerne la démotivation des élèves. Il y avait vingt-deux élèves dans la classe et la plupart d'entre eux nous avaient dit qu'ils n'étaient pas intéressés par la langue française et que c'était plutôt un choix de leurs parents. L'enseignante, connaissant cette situation, ne montrait pas d'intérêt pour les élèves moins intéressés ; en revanche elle avait un comportement plutôt négatif sans vouloir trouver des moyens de les motiver. Selon Viau (2004) « Les recherches démontrent que certains enseignants ont des comportements discriminatoires envers leurs élèves qu'ils perçoivent faibles ou

démotivés ». (Viau, 2004, p.10, *In Vagia*, 2017, p.13). Par conséquent, on a observé qu'il existait un climat négatif de la part des élèves mais aussi de l'enseignante. On a donc considéré que les élèves avaient besoin d'attention en leur montrant un autre point de vue de la langue française et pas seulement celle du livre enseigné. André (1998) déclare que : « La démotivation apparaît donc non comme une fatalité irrémédiable, mais comme un lieu où l'enseignant prend une part active, en renvoyant une autre image à l'élève que celle dont il a trop souvent l'habitude, et en lui proposant une autre perception du système scolaire » (André, 1998, s.p, *In Vagia*, 2017, p.19). Parfois, l'enseignante faisait des activités sans avoir un but spécifique ; par exemple, mettre les élèves à colorier des images religieuses chrétiennes et les montrer enfin au reste de la classe ou même leur faire écouter des chansons françaises sans leur demander ou leur expliquer quelque chose après l'écoute. Un des éléments les plus importants par rapport à l'apprentissage, c'est une planification appropriée du cours afin de trouver les objectifs spécifiques et non pas de faire des choix sans prendre en compte notre public.

Le deuxième constat qu'on a fait pendant les cours, concerne l'attitude différente des élèves dans le cours de français et le cours l'anglais. Du fait qu'on parle de l'apprentissage de deux langues étrangères, les élèves n'ont pas la même motivation pour apprendre ces deux langues. L'enseignante d'anglais était toujours respectée par ses élèves et utilisait régulièrement en classe des méthodes alternatives d'enseignement dans l'intention de motiver les élèves. De ce fait, nous nous sommes rendu compte que presque toute la classe participait au cours, même les élèves les plus timides. Nous avons pu constater, après nos observations, que la raison pour laquelle les élèves étaient plus concentrés dans le cours d'anglais était premièrement la place de cette langue dans le système éducatif grec ; c'est-à-dire que la majorité des élèves apprenaient déjà l'anglais au "frontistirio", donc le cours se déroulait plus vite et plus facilement que les autres langues étrangères. Deuxièmement, l'enseignante d'anglais était capable d'identifier les besoins langagiers de chaque apprenant, ce qui avait comme résultat de faire participer toute la classe.

Le troisième constat qui est le plus important, concerne nos propres interventions en classe. Pendant tout le semestre, on a demandé plusieurs fois à l'enseignante de français de préparer des activités en suivant évidemment le contenu de la table de matières du livre enseigné (*Copains-Copines*) ; Le livre *Copains-Copines* est utilisé pour l'enseignement du FLE à l'école primaire en Grèce et plus spécifiquement nous avons

utilisé le livre Copains-Copines N°2 pour la sixième classe, ainsi que le livre Copains-Copines N°1 pour la cinquième classe. Avec notre collègue nous avons décidé de créer quelques activités plutôt interactives, en vue de motiver nos apprenants. Ces activités concernaient des jeux ludiques et de mémorisation comme le jeu “Dans ma valise j’ai...” et “Dans mon panier il y a...” dans le but de réviser les vêtements et les aliments qui étaient enseignés déjà en classe dans les cours précédents. Une autre activité concernait la construction d’un arbre généalogique, de la part des élèves, pour apprendre les membres de la famille, en mettant toute la classe à participer. Les réactions des élèves étaient surprenantes, puisqu’on écoutait les voix des élèves qui ne participaient jamais auparavant. Il faut admettre que les apprenants montraient leur enthousiasme, même si au début ils hésitaient de parler. Calin (2006) indique clairement que « L’art de motiver des élèves nous semble donc relever avant tout d’une régulation rigoureuse des tâches qu’on leur propose, afin d’éviter d’abord de les désespérer ou de les ennuyer » (Calin, 2006, *In Vagia*, 2017, p.22).

2.2.2 Établir un plan d’action

Après avoir défini le besoin d’intervention dans la classe, le chercheur doit établir son plan d’action très précis avec des objectifs précis afin de collecter des informations requises. Pour réaliser un plan d’action, il est primordial d’utiliser un instrument en vue de collecter ses données ; dans notre cas l’instrument était l’enregistrement vidéo, durant notre observation et intervention. La planification doit inclure tous les détails qui vont être mis en place au moment de l’action, pour que le chercheur ne se trouve pas dans une situation inattendue au moment de l’action (Catroux, 2002).

Afin de collecter nos données, nous devons préciser que notre recherche est qualitative. Un des nombreux outils de collecte des données d’une méthode qualitative, c’est “l’enquête de terrain” qui a été mise en place dans notre recherche.

2.2.2.1 L’enquête de terrain

Dans une situation comme la nôtre, le contexte de la recherche joue un rôle essentiel à l’analyse qui va suivre. C’est la raison pour laquelle nous avons choisi d’étudier notre

sujet dans son environnement naturel, qui est la cour de récréation de l'école. Le chercheur se lance sur le terrain pour mieux comprendre le sujet étudié et avoir une image concrète des éléments qui vont lui servir par la suite de son analyse. Comme Steck (2012) l'indique : « Que peut-on attendre, plus généralement, d'une réflexion sur le terrain et sur la pratique de terrain ? Une amorce de réflexion sur le lien qui se crée sur le lieu de la rencontre et sur ses conséquences sur la posture du chercheur et la conduite de son travail d'enquête, de collecte des informations et d'analyse des situations » (Steck, 2012, *In* Gaspard, 2019). Le travail sur le terrain, nous a permis de travailler sur notre sujet de manière empirique et de développer de nouvelles hypothèses auxquelles nous n'avions pas pensé.

2.2.2.1.1 L'observation

Une des techniques utilisées dans l'enquête du terrain, c'est l'observation. Une observation peut se faire avec le chercheur actif à l'action ou pas. Nous avons décidé que dans notre enquête, le chercheur devait être actif en moment de l'action. On a pris cette décision, étant donné que notre activité devait avoir un chef qui guiderait les élèves pendant le jeu. Ainsi, avons-nous décidé d'effectuer une observation participante, où on a pensé faire partie du contexte du jeu pour donner les instructions et guider les élèves. L'observation nous a paru l'outil le plus convenable pour le jeu qu'on a voulu effectuer, vu qu'on pouvait observer la gestuelle, les réactions et le comportement des participants ; c'est-à-dire collecter toutes les données verbales et non-verbales. Arborio (2007) situe que « L'observation n'est pas réservée a priori au sociologue : d'autres professionnels (journalistes, documentaristes, médecins) observent, prennent des notes. L'observation n'exige aucun autre instrument que le chercheur lui-même, ni mise en œuvre de techniques sophistiquées de traitement de données » (Arborio, 2007, *In* Gaspard, 2019). L'enquête qu'on voulait réaliser ne pouvait pas se faire de manière structurée, par conséquent elle devait être non-structurée pour nous permettre de réaliser une analyse narrative des observations gestuelles et comportementales de nos participants. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de réaliser le jeu dans la cour de récréation que les élèves perçoivent comme le milieu naturel du jeu

2.2.2.2 Préparation de la mise en place de l'action

Tout au long du semestre, nous avons pris des notes sur les différentes thématiques apprises par les élèves. Étant donné qu'on voulait choisir un jeu approprié à leurs connaissances et à leur niveau, nous avons choisi le "jeu du béret". Alors, nous avons consulté sur les thématiques du livre "Copains-Copines", qui étaient plus travaillées en classe et mieux assimilées par les apprenants. Les thématiques choisies étaient : la famille, les couleurs, les légumes et les gâteaux et les vêtements. Ce sont des thématiques qui ont été travaillées tout au long du semestre par l'enseignante et nous. Ces thématiques font partie de la catégorie vocabulaire et, par conséquent, de la compétence lexicale de nos apprenants.

Après avoir précisé les outils et les techniques dont on aura besoin afin d'effectuer notre jeu, on se soit lancé à organiser en détail les étapes et les objectifs du jeu que nous avons choisi. Après avoir fait des recherches sur les jeux de récréation, nous sommes convaincues que le "jeu du béret" est le jeu approprié afin de faire des observations concrètes qui nous amènera à collecter nos données pour notre recherche

Le "jeu du béret" a été choisi grâce à ses caractéristiques motrices, de gestes et de mouvements. Vu que ce soit un jeu de récréation qui obligent les élèves à bouger, il nous a semblé convenable comme jeu, puisque les élèves pourraient se garder dans un espace restreint où l'enseignante pourrait les surveiller et les observer de manière efficace. Nous avons adapté le jeu par rapport aux règles et au contenu afin qu'il puisse s'ajuster à nos besoins de recherche. Les adaptations concernaient le remplacement de l'objet du béret, en mettant un ballon au milieu du terrain. En plus, nous avons adapté le jeu par rapport nos besoins, qui étaient l'apprentissage du vocabulaire en français, conséquemment nous avons changé les énoncés (les catégories du vocabulaire) de l'arbitre vers les élèves.

Règles du jeu :

Pour bien accomplir les règles du jeu, nous devons former deux équipes à nombre égal qui vont se placer l'une face à l'autre. Par la suite, nous allons choisir un objet (un ballon) pour le mettre juste au milieu des deux groupes. Nous allons être l'arbitre et la personne qui garde le score.

Le ballon va se placer au milieu du terrain et les deux groupes doivent avoir la même distance par rapport le ballon. L'arbitre va distribuer en secret des papiers avec des chiffres pour former les groupes. Puisque les participants vont être huit, l'arbitre va distribuer huit petits papiers. L'arbitre va aussi distribuer les cartes avec les thématiques différentes (famille, légumes, gâteaux, vêtements, couleurs) ; chaque thématique correspond à deux cartes qui doivent être distribuées au hasard à chaque binôme des équipes rivales. Après la distribution, nous allons demander aux groupes de choisir un nom représentatif pour leur groupe. Quand les élèves vont nommer leur groupe, ils vont se placer en ligne, l'un face à l'autre. L'arbitre va appeler les catégories (couleurs, famille, légumes, gâteaux, vêtements) et chaque élève doit comprendre si sa carte correspond à cette catégorie. Lorsque les élèves pensent avoir la bonne carte, ils doivent courir récupérer le ballon et le ramener à leur camp. Si le joueur réussit à ramener le ballon, son équipe marque un point. Si le joueur de l'autre équipe touche l'adversaire, avant qu'il arrive à toucher la ligne de son équipe, le point revient à celui qui l'a touché. À la fin, l'équipe gagnante va recevoir un prix. Le jeu sera répété à deux reprises, pour que tous les élèves puissent y participer.

2.3 Mise en place du plan d'action

Dans cette partie, nous allons décrire l'étape de mise en place du jeu sur le terrain. Cette étape permet au chercheur de rassembler les informations dont il a besoin pour sa recherche à travers l'observation. La partie de la mise en place aidera elle-même le chercheur à engager les réponses afin de structurer son analyse.

Avant de réussir à mener l'action sur le terrain, il nous a pris un peu de temps pour que tous les élèves ramènent les déclarations signées par leurs parents. Le 30 mars nous avons eu les dernières déclarations des neuf élèves sur vingt-deux et le 1^{er} juin on avait décidé d'actualiser notre jeu à l'école.

Le 1^{er} juin, avant le cours de français, nous avons prévenu les élèves qu'ils devaient sortir dans la cour de récréation pour effectuer le jeu dont on leur avait parlé. Les élèves qui n'avaient pas le permis de leurs parents, ont été placés juste à côté de nous, de façon que l'enseignante puisse les surveiller. La durée du jeu était une heure didactique, c'est-à-dire quarante-cinq minutes. Nous avons donc préparé les cartes qui ont servi à la répartition en équipes et imprimé les cartes du vocabulaire que nous avons distribué à chaque participant. En plus, nous avons demandé à l'enseignante de filmer l'action avec notre téléphone portable. Après avoir vérifié que nous avions tout notre équipement avec nous, on était prêts à commencer.

2.4 Analyse de l'action

Dans cette partie, nous allons analyser plus précisément ce qui s'est passé au moment de l'action avec l'aide de la grille d'observation construite avant le déroulement du jeu afin de pouvoir nous focaliser sur les aspects dont on aura besoin pour notre analyse. Dans le cadre d'une analyse, il faut préciser quelle analyse est appropriée pour notre recherche ; dans cette recherche nous avons choisi de faire une analyse psychologique des apprenants qui ont participé à la recherche. Une telle analyse « Sert à coder les sensations, les émotions, les images mentales, les souvenirs profonds, les idées manquantes. Cela est intéressant lorsque les documents photos, audio ou vidéo existent » (Andreani, Conchon, 2001, p.7). Une analyse psychologique a comme but de comprendre le contexte du message verbal et concevoir les gestes pour les besoins de la recherche. En effet, pendant la mise en action, on a réussi à observer plusieurs éléments sur le comportement des élèves qui participaient, dehors de la grille d'observation déjà construite. Comme cela, nous avons décidé de diviser les quatre parties/tours du jeu en faisant une analyse psychologique pour chaque partie, ainsi que l'évolution du jeu.

2.4.1 1^{er} tour/jeu du béret

À partir de la grille d'observation nous avons relevé les points principaux que nous avons observé pendant l'action :

- Les apprenants étaient hésitants avant qu'ils consolident les règles du jeu, étant impatients et enthousiastes
- L'esprit d'équipe a dominé dès le début du jeu
- Quelques catégories étaient plus difficiles à trouver au début du jeu
- En se basant sur les mouvements corporels des apprenants, nous avons pu comprendre quand ils ont rencontré des difficultés à leur performance

Le premier tour a commencé par rassembler les participants et leur expliquer les règles du jeu qui allait suivre. Les apprenants ont écouté attentivement les règles et ont posé leurs questions d'éclaircissement. Dès les premières minutes, la plupart des apprenants ont identifié le "jeu du béret" et ils l'ont rapproché à un jeu grec qui s'appelle "μαντήλι" ; en français on l'appelle "foulard". Nous avons observé qu'au moment où les apprenants ont compris que les règles du jeu étaient déjà connues par la plupart des élèves, ils se sont sentis en sécurité car ils avaient un élément connu. À cause de l'illustration d'images, certains élèves ont mémorisé leur carte et l'ont laissée de côté pour avoir la liberté de leurs mouvements. Les catégories dans l'ordre qu'ils étaient appelé au premier tour, étaient les suivantes : famille, légumes, desserts, couleurs.

Le jeu a commencé et les élèves faisaient des gestes qui montraient l'impatience d'écouter la première catégorie. Le premier binôme a compris du premier coup sa catégorie mais ils ont couru avec moins de confiance et d'incertitude pour la décision qu'ils ont pris ; peut-être parce qu'ils étaient les premiers à se lancer dans le jeu. Quand la deuxième catégorie était appelée (5 :31 min.), les élèves n'étaient pas certains d'avoir compris la catégorie (légumes), donc tous hésitaient à courir récupérer le ballon ; à cause des règles du jeu, un binôme a risqué et a couru afin de récupérer le ballon. Même s'ils n'ont pas compris la catégorie, nous avons expliqué en grec la signification et les élèves ont fait des interjections en montrant qu'ils connaissaient déjà la catégorie mais ils ne se souvenaient pas. Le troisième groupe (6 :05 min.) a couru directement pour

récupérer le ballon mais le garçon était un peu déçu de ne pas pouvoir réussir ; le garçon était un élève un peu bruyant qui ne participait pas au cours pendant le semestre et le fait qu'il connaissait le mot sur sa carte ainsi que la catégorie nous a montré que le vocabulaire qu'on a enseigné pendant le semestre à travers les jeux ludiques était resté dans sa mémoire. En mesure que le jeu avançait, nous voyons l'énergie et l'envie de participer, ainsi que la prise d'initiative de la part des élèves. Lors du premier tour, on a observé qu'à la fin les élèves ont commencé à se sentir plus à l'aise et avec davantage de confiance en écoutant les acclamations des participants qui encourageaient leurs groupes ; ici on pourrait clairement identifier l'esprit collaboratif et collectif des élèves.

2.4.2 2^e tour/jeu du béret

À partir de la grille d'observation, nous avons admis les points principaux que nous avons observé pendant l'action :

- Le fait d'avoir choisi un nom pour chaque équipe, a aidé les apprenants à construire un esprit collectif encore plus fort
- Le fait que les apprenants couraient plus vite et étaient plus impatients nous a montré qu'ils avaient parfaitement compris les règles et étaient plus à l'aise au contexte du jeu
- Le vocabulaire, qui était pour eux difficile au premier tour, est apparu plus facile et mémorisable au deuxième tour

Le deuxième tour a commencé avec les élèves qui ont donné un nom à leurs équipes ; tous les élèves rigolaient avec joie pour l'attribution des noms choisis et ils commentaient le nom de l'équipe rivale. Le nom de la première équipe était "le chat" ainsi que le nom de la deuxième équipe était "Afroxilanthi" ; Afroxilanthi est un prénom féminin grec qui est rare et l'utilisation de ce prénom peut être utilisé par les enfants pour rigoler. Le neuvième élève qui ne pourrait pas participer encore, il était mis responsable de la notation du score. Nous avons redistribué les cartes des catégories (couleurs, vêtements, desserts, légumes) aux équipes et cette fois-ci le premier groupe a commencé très dynamiquement. Dans le deuxième groupe participaient une fille et un garçon ; cette fois la catégorie était "les vêtements" et le garçon n'a pas réussi à

identifier que sa carte correspondait à la catégorie. C'est le même garçon qu'on a mentionné au premier tour mais dans ce tour il semblait être déçu de ne pas trouver le mot et il faisait des gestes de perplexité ; c'est pour cette raison qu'on lui a demandé de nous dire en grec ce qu'il a vu sur sa carte et par la suite on lui a demandé de répéter le mot en français. Pendant le deuxième tour, les élèves ont développé de plus un esprit collectif et d'encouragement de leur équipe. Au dernier binôme (1 :10), on a vu une élève qui aide sa camarade, de la même équipe, à bouger et courir récupérer le ballon. Le dernier binôme avait la catégorie "légumes" et cette fois-ci on a remarqué que les joueurs se souvenaient des mots (les carottes, les tomates) du dernier tour. À la fin du deuxième tour, on a annoncé le score et les deux groupes mutuellement ont applaudi. Tous les élèves ont demandé de refaire un autre tour et ils étaient prêts pour un deuxième tour.

2.4.3 3^e tour/jeu du béret

À partir de la grille d'observation, nous avons admis les points principaux que nous avons observé pendant l'action :

- La composition des groupes a changé mais les groupes sont restés unis comme aux deux tours précédents
- L'excitation des apprenants étaient plus que réelle, en demandant de refaire un nouveau tour du jeu
- Les apprenants ont commencé à laisser leurs papiers de côté, en mémorisant les mots qui étaient écrits sur les papiers

Le troisième tour a commencé en demandant aux participants de choisir autres eux de donner une place à l'élève qui notait le score pour que tous les élèves puissent participer au jeu. Tous les participants se sont montrés disposés d'aider leur camarade. Nous avons redistribué les cartes en remplaçant une catégorie déjà mentionnée, avec une nouvelle (légumes, couleurs, vêtements, desserts). Les deux premiers groupes ont commencé très dynamiquement en connaissant tous les deux la catégorie appelée. L'élève qui ne participait pas dès le début au jeu semblait être perdu en attendant son tour et il regardait constamment ses camarades ou autour de lui. Quand son tour est

venu, il lui a pris un peu plus de temps pour comprendre qu'il devrait courir, ou même qu'il n'était pas sûr de la réponse. À la fin du troisième tour, les élèves sautaient et faisaient des gestes d'impatience en vue de continuer à jouer.

2.4.5 4^e tour/ jeu du béret

À partir de la grille d'observation, nous avons noté les points principaux que nous avons observé pendant l'action :

- Les élèves étaient capables de mémoriser les catégories et les mots de chaque catégorie
- Ils étaient excités et souhaitaient réussir en aidant leurs camarades
- À la fin du jeu ils étaient tous heureux et impatients en demandant la réalisation d'autres jeux moteurs.

Les groupes sont restés tels qu'ils étaient et le quatrième et dernier tour a commencé avec les élèves qui prêts, en position d'attente, pour écouter leurs catégories. Le premier groupe (0:09) se composait d'une fille et du garçon qui n'avait pas réussi à gagner aux tours précédents, en revanche cette fois-ci il a pu gagner et il semblait satisfait de sa réussite en souriant à ses camarades et à l'enseignante. Dans ce tour (1:17), nous avons observé que l'élève qui était entré dans le jeu au troisième tour était plus concentré et il a réussi à gagner. En plus, presque tous les élèves ont laissé leur carte de côté ; ça pourrait être un signe qui signifiait qu'ils avaient réussi à mémoriser chaque catégorie qui était répétée tout au long du jeu. Le dernier tour s'est terminé avec un score à égalité et la plupart des élèves ont levé les mains en l'air pour montrer qu'ils étaient contents que les deux équipes soient gagnantes. Nous avons donné le trophée (des petits gâteaux) aux deux équipes et ils les ont joyeusement distribués aux autres élèves qui ne pouvaient pas participer. Les participants nous ont remercié en français et ils ont tous exprimé que le jeu était vraiment amusant pour eux et qu'ils voudraient volontiers participer à l'avenir à des jeux ludiques similaires au "jeu du béret".

2.4.6 Difficultés dans le déroulement de l'action

Après la mise en place de l'action et l'analyse du jeu, nous avons collecté quelques difficultés apparues lors de la mise en action. Une des difficultés observées concerne le numéro de participation des élèves qui était finalement neuf élèves. Cette contrainte nous a amené à la conclusion que le jeu pourrait devenir plus amusant, compétitif et avoir un niveau de difficulté plus élevé, si les participants étaient plus nombreux et s'il y avait davantage d'équipes et de catégories de vocabulaire. Un oubli de notre part concerne la dénomination des groupes que nous avons omis de demander aux apprenants dès le premier tour. En plus, nous n'avons pas demandé aux élèves après chaque tour, les mots qu'ils avaient sur leurs cartes. En plus, un autre détail qui nous a semblé important, c'est que les cartes du vocabulaire étaient plus grandes que nous avons voulu, mais malheureusement c'était une faute de l'imprimante de l'école que nous aurions dû estimer en avance.

3.Synthèse et interprétation

Dans cette partie, nous allons faire une synthèse et une interprétation des résultats que nous avons eu pendant notre recherche. Plus spécifiquement, nous allons essayer de vérifier si le jeu qu'on a choisi de mettre en place, a réussi à fonctionner comme un facteur encourageant pour les élèves et quels étaient les éléments qui y ont contribué.

Reposant sur les observations effectuées pendant nos interventions en classe, nous avons identifié les besoins et les déficiences de nos apprenants. Donc, nous avons décidé de mettre en place un jeu et nous concentrer surtout sur leur compétence lexicale et production orale. En prenant en considération l'institution, le bagage langagier et l'âge des participants, nous avons construit un jeu moteur dans le but de motiver et éveiller l'attention des apprenants pour la langue française. C'est pour cela que nous avons décidé de nous concentrer sur les effets des jeux moteurs dans l'apprentissage du FLE dans notre classe.

3.1 Les caractéristiques du “jeu du béret”

Avant tout, nous voudrions clarifier les caractéristiques et les buts pédagogiques du jeu que nous avons sélectionné, en vue d'examiner s'il a pu contribuer à atteindre de manière efficace les objectifs préalablement fixés.

3.1.1 Un jeu éducatif/pédagogique en contexte linguistique

Tout d'abord, nous avons décidé de mettre en place un jeu qui allait amener nos apprenants à apprendre de manière ludique le vocabulaire enseigné en classe. Les catégories du vocabulaire qui étaient introduites dans le jeu étaient : les couleurs (le rouge, l'orange), la famille (la mère, les grands-parents), les gâteaux (la gaufre, la glace), les vêtements (le pantalon, la jupe) et les légumes (les tomates, les carottes).

C'est la raison pour laquelle on caractérisera le jeu comme linguistique. Un jeu linguistique se fonde surtout sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe,

la phonétique etc., ainsi s'occupe de la langue (Cuq, Gruca, 2017, p.417, *In* Guerni, 2011-2012, p. 18). Par conséquent, nous avons donné au jeu un sens éducatif et pédagogique. Afin de justifier notre choix, nous avons décidé d'adapter les besoins langagiers de nos apprenants, qui concernaient le vocabulaire appris pendant le semestre, en structurant une activité qui était adapté à ces objectifs.

Dans cette partie, on a voulu vérifier que le jeu qu'on a mis en place, a réussi d'accomplir ces objectifs pédagogiques, comme on l'avait prévu. La vérification des connaissances lexicales des élèves était fixée comme objectif principal du jeu qu'on a effectué. Le contexte éducatif du jeu, nous a aidé d'observer et analyser le comportement des élèves, « les jeux dits éducatifs allument l'intérêt de l'enfant et lui offrent des occasions d'observer, de fortifier son attention et sa volonté, d'associer et de juger, d'enrichir ses impressions, de les classer, de les combiner et de trouver leurs relations avec d'autres » (Mahfouz, *In* Jean Vial, 1981, p. 157). Pendant le jeu, nous avons bien observé que c'était l'occasion pour nos apprenants de prendre des initiatives et juger s'ils avaient bien compris la catégorie annoncée. Pendant toute la durée du jeu, les élèves observaient leurs camarades dont la manière qu'ils agissaient et ils se comparaient avec leurs camarades mais d'une façon positive en enrichissant leur concentration et leur intérêt. Selon Guerni un jeu favorise des situations de surprises, de recherches, de défis, d'intrigues et de devinettes (Guerni, 2011-2012). Nous avons brièvement trouvé tous ces éléments à travers l'action où les élèves étaient confrontés plusieurs fois pour deviner si la catégorie appelé correspondait à leur carte en prenant des risques, mais aussi nous avons vu des expressions de surprise sur les visages des élèves quand leurs camarades, qui ne participaient pas pendant le semestre, réussissaient à gagner. Bien évidemment, l'élément le plus important que contient notre jeu pédagogique, c'est la transmission des savoirs, mais pour réussir l'acquisition de cet objectif, il faut prendre en considération d'autres paramètres comme la réussite de la coopération, la collaboration et les relations entre nos apprenants.

3.1.2 Un jeu coopératif

Notre jeu était structuré de manière où les règles et les objectifs (l'apprentissage du vocabulaire) étaient les mêmes pour tous les apprenants. Après la mise en action, on a pu considérer le “jeu du béret” comme un jeu coopératif, comme nous allons l'analyser si dessous.

En suivant le cadre d'un jeu coopératif, les consignes étaient annoncées à l'oral ; c'est-à-dire, les règles au début du jeu mais aussi l'appel des catégories tout au long de l'action. Un jeu coopératif met en contact tous les élèves et donne l'espace aux élèves qui ont un caractère plus timide ou dynamiques. Dans notre cas, nous avons pu clairement distinguer les différents comportements des élèves, prenant en charge leur comportement, leurs réactions et leur prise d'initiative. Par exemple, deux élèves qu'on considérait comme les moins intéressés au cours ont volontairement participé au jeu et même ils ont pu gagner et amener des points à leur équipe. De plus, un jeu coopératif comporte non seulement des objectifs éducatifs, mais aussi sociaux, en mettant des règles spécifiques qui concernent le respect mutuel aux autres. On pourrait mettre comme point principal du jeu coopératif, le fait de la bienveillance envers autrui ; c'est une caractéristique qui était présente tout au long du jeu, où les élèves applaudissaient leurs camarades, échangeaient des mots encourageants et généralement montraient leur joie quand leur équipe marquait des points. Au contraire, il y avait des moments où des équipes perdaient leur tour, mais c'était une circonstance où ils ne se décourageaient pas en essayant plusieurs fois afin de réussir. Dans tous les deux cas, les participants n'ont pas jugé l'équipe rivale ou même un élève individuellement, c'était pour tous l'occasion de jouer en commun. Un autre aspect collectif qu'on a trouvé encourageant dans le jeu, c'est le fait que les élèves avaient les mêmes réactions quand leur équipe gagnait ou perdait. C'était vraiment essentiel d'indiquer à nos apprenants qu'ils avaient tous les droits de commettre des erreurs, puisqu'à travers les erreurs ils apprennent à ne pas répéter leurs fautes.

3.2 Le rôle moteur dans le jeu

La motricité a eu un rôle essentiel dans notre recherche et a contribué à la construction de notre jeu ainsi qu'à l'analyse de notre recherche. Ici il faudra aussi indiquer les effets de la motricité sur nos apprenants pendant le déroulement de l'action. Le rôle moteur a pris une grande place à notre recherche et nous a révélé des aspects primordiaux en ce qui concerne le comportement et les réactions de nos apprenants au contexte du "jeu du béret".

Au processus de la sélection du jeu, nous avons voulu combiner un jeu que les élèves pourraient développer leurs compétences langagières à travers les gestes et les mimiques de leur corps. Le jeu moteur, nous a montré qu'il permet aux élèves de construire une grande confiance à eux, en réduisant leur ennui et leur stress et créer une ambiance collaborative entre les apprenants. Les élèves, pendant le jeu, ont joué pour eux et parallèlement pour leurs équipes afin de réussir la victoire. Le fait que le jeu s'est déroulé dans la cour de récréation, a donné l'occasion aux élèves de jouer et de bouger dans un environnement où ils l'ont connecté comme l'endroit de plaisir et de liberté ; par conséquent, nous avons observé que dès le début de l'action, les élèves se déplaçaient avec une certaine liberté dans l'espace où se déroulé le jeu ainsi qu'ils étaient étonnés d'actualiser un cours de français à la cour de récréation.

Comme tous les jeux ludiques, le jeu moteur que nous avons mis en place, renvoie une motivation aux apprenants par rapport à la langue française. En se basant sur les premières observations que nous avons faites au début de notre stage dans la classe de français, nous avons compris que les élèves auront besoin d'un moyen de motivation et d'exploration pour s'intéresser à l'apprentissage de la langue enseignée. Pendant la mise en place, nous pourrions surement vérifier que les élèves se trouvaient dans un environnement de sécurité et d'exploration où ils ont mis en priorité leur besoin de participer, de bouger et de communiquer avec leurs camarades et acquérir en même temps des nouvelles connaissances. La motivation était un aspect important qui était relevé par les réactions des élèves pendant tout le semestre à travers nos interventions d'application de jeux ludiques et en encore plus à la mise en action du dernier jeu du béret.

Chaque individu, pendant le déroulement du jeu, a construit différemment ses représentations par rapport à ce qu'il a vécu. Cependant, chaque élève a participé de manière différente en vue de son caractère et ses connaissances linguistiques et le jeu lui a permis de construire des différentes représentations mentales qui l'a aidé de continuer à jouer jusqu'à la victoire. Nous avons constaté que la totalité des élèves ont participé au jeu de manières différentes mais ils ont tous pris une satisfaction d'explorer un nouveau jeu. Basé sur les différentes représentations de chaque élève, ils conceptualisent autrement la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est-à-dire que par exemple les élèves qui avaient plus de connaissances de français pourraient mieux, ou même plus vite, conceptualiser le contexte du jeu. Un autre paramètre qui constitue à l'engagement des élèves dans le jeu c'est la réception des informations et des représentations qui relèvent pendant l'action. Par exemple, une partie des élèves qui ont trouvé les mots plus facilement ou même les consignes appelées, ont commencé à participer de façon dynamique dès le début du jeu, donc nous avons compris à partir de leur comportement et des prises d'initiatives, qu'ils ne craignaient pas de prendre des risques et de commettre des erreurs. Même les élèves qui n'ont pas reçu directement les règles ou ils avaient une incertitude, ont vite commencé se sentir en confiance ; c'est une remarque que nous avons relevée basé sur leurs mouvements de corps et à leurs expressions de joie et de satisfaction après leur tour.

Le mimétisme dans un jeu moteur nous a semblé un aspect significatif qui a aidé à l'apprentissage du vocabulaire dans le cadre du jeu. Les enfants, tant qu'ils grandissent, développent une aptitude d'observer les mouvements et les gestes de leur entourage et essayent d'assimiler ces images en les adoptant et les reproduire à travers leurs propres mouvements de leur corps ; « La "disciplinarisation" et du contrôle des mouvements du corps, il naît un savoir pratique discipliné et contrôlé qui – conservé dans la mémoire du corps – permet la mise en scène des formes correspondantes d'un agir symbolique et scénique » (Wulf, 2014). Fondée sur cette théorie, on considère que plusieurs élèves inconsciemment ont voulu mimer le comportement de leurs camarades dans le déroulement du jeu. Par exemple, les élèves qui n'ont pas réussi au premier tour à se souvenir des mots du vocabulaire où ils n'ont pas couru aussi rapidement que leur adversaire, observaient et écoutaient attentivement les réactions de leurs camarades pour qu'ils puissent agir de la même façon quand leur tour sera revenu et enfin gagner des points pour leur équipe. En plus, les élèves tentaient à mimer leurs camarades à

cause du potentiel jugement de leurs coéquipiers, mais aussi des élèves qui ne participaient pas dans le jeu et ils les observaient tout au long du jeu ; nous pouvions écouter de leur part des voix d'encouragement, de surprise et d'annotation.

Pendant qu'un élève se met à bouger et jouer dans le contexte d'un jeu moteur, son cerveau modifie les molécules et les cellules qui ont comme résultat de connecter et densifier les neurones en stimulant des endorphines qui aidera leur réception et adaptation au contexte d'apprentissage (Table sur le monde de vie physiquement actif, 2017). À partir de la dose de cortisol que leur cerveau renvoie, le stress et l'angoisse diminue et ils peuvent mieux contrôler leur corps ainsi que leur mémorisation. Au cours du jeu du bérêt, les élèves se trouvaient dans un environnement familier et exploratif pour eux ; les probabilités de mémoriser le vocabulaire étaient donc en avantage ; « les élèves mémorisent les nouvelles acquis, car durant l'activité motrice le cerveau mémorise les événements physique et motrice et les interprétera comme un mémoire visuel ou auditive » (Messameh, 2019-2020, p. 22). Le moment décisif du jeu qui nous a montré que les élèves ont pu facilement mémoriser le vocabulaire, était au premier tour où personne ne se souvenait de la catégorie "légumes" et on a dû expliquer la signification en grec. Par la suite, pendant tout le déroulement du jeu, la totalité des élèves avaient mémorisé les mots qui convenaient à la catégorie "légumes" qui étaient restés dans leur mémoire. « Le contenu de l'apprentissage a des chances de se fixer dans la mémoire de manière plus durable s'il est construit à partir d'une expérience motrice qui est intimement ressentie » (Paoletti, 1999, *In* Messameh, 2019-2020, p.22). Le processus du jeu nous a indiqué que les élèves ont combiné leur plaisir de jouer et l'acquisition de nouvelles connaissances qui avaient comme instrument l'expression et le mouvement de leurs corps. Pour réussir l'acquisition du vocabulaire, nous avons pensé que la répétition de plusieurs tours du jeu sera efficace afin que nos élèves puissent reproduire leurs actes et mémoriser le plus que possible les connaissances attendues. « La répétition des actes réussis permet la création de véritables habitudes, des mécanismes tout montés, parfaitement coordonnés » (Vial, 1981, p.28).

3.3 Le rôle de l'enseignant

Avant et pendant la mise en action du jeu, nous avons pensé de souligner l'importance de la place de l'enseignant au sein du déroulement. Pendant notre recherche, nous avons observé que l'énergie et le comportement de l'enseignant a un impact important sur la façon dont les élèves reçoivent les nouvelles connaissances dans le cours de français.

Avant tout, en ce qui concerne l'organisation du jeu, nous avons choisi un jeu qui n'était pas exigeant pour les élèves et qui ne comportait pas le risque d'échec. Notre but était de choisir un jeu moteur qui combinait l'envie les élèves de jouer et l'apprentissage du vocabulaire que nous voulions qu'ils acquièrent. Premièrement, il était nécessaire de prendre en considération le niveau des apprenants et ensuite fixer des objectifs spécifiques que vous voudrions que nos élèves puissent atteindre. En effet, il était essentiel de se mettre d'accord avec l'enseignante de français et le directeur de l'établissement pour que nous réussissions à effectuer notre jeu.

Selon Weiss :

Il est certain que l'approche ludique peut enrichir de façon significative la pratique pédagogique, elle implique cependant de la part de l'enseignant un changement de rôle et d'attitudes, il sera avant tout un animateur, quelquefois un arbitre, souvent une personne ressource, une espèce de dictionnaire ambulant que les élèves peuvent consulter au cours de ces activités et exercices.

(1983, p.8).

Pendant le déroulement du jeu, on a pris pour une heure la place de l'enseignante qui a animé et observé les élèves et qui a pris le rôle de l'arbitre du jeu et qui a organisé la totalité du jeu dès le début. Ce rôle nous a donné la possibilité non seulement d'observer le comportement des élèves, mais aussi de donner les consignes, appeler les catégories du vocabulaire et intervenir aux moments qui exigeaient notre intervention. Notre décision de faire partie du jeu a offert aux élèves une grande liberté d'expression et parallèlement ils ont pu se sentir proches de nous, ainsi qu'on avait tous des places égales dans le jeu puisqu'on participait de manière collaborative dans la même activité. De plus, les moments où les élèves perdaient ou ne se souvenaient pas des mots attendus, notre rôle était de les motiver et de les encourager afin de montrer que les erreurs font partie de l'apprentissage. De ce fait, nous avons spontanément décidé d'applaudir à chaque tour du jeu ainsi que prononcer des phrases encourageantes comme "bravo", "ce n'est pas grave", "félicitations" etc. En plus, il nous a semblé

important d'être innovante, spontanée, enthousiaste et calme pendant le déroulement du jeu afin que les élèves puissent se sentir à l'aise et en sécurité avec nous, « les enseignants doivent être spontanés, compétents, souriants, disponibles, calmes, dynamiques, enthousiastes, justes, intéressants et intéressés, tolérants, exigeants, constants dans leurs exigences » (Parent, Bellemare & Larivière, 1996, p. 48, *In Vagia*, 2017).

Conclusion

Notre recherche avait comme objectif principal de vérifier les impacts et le rôle des jeux ludiques et plus spécifiquement des jeux moteurs dans une classe de langues à l'école primaire. Une des questions que nous avons mis au début de notre recherche concernait les différents impacts des jeux moteurs et des jeux ludiques et comment influencent-ils l'apprentissage.

Après notre recherche et interprétation des résultats, nous sommes arrivée à la conclusion que les jeux moteurs aident l'apprentissage du FLE à l'école primaire. Effectivement notre réponse et nos conclusions ne peuvent pas concerner la totalité des élèves dans tous les pays mais on peut se positionner pour l'école et les élèves que nous avons effectué notre recherche avec plus d'objectivité.

Le “jeu du béret” que nous avons choisi, nous a montré qu'on a réussi à combiner la motivation, la coopération et l'apprentissage du FLE à travers la motricité dans un seul jeu. Les élèves ont tous participé avec impatience et le jeu a été perçu de manière positive par tous les participants. Le jeu était une occasion pour les élèves de s'intéresser à la langue française et pouvoir l'étudier d'un autre point de vue, plus amusant et créatif.

Ici, nous pouvons mentionner que le modèle du jeu moteur a aidé les élèves à s'exprimer et se sentir en liberté ayant une interaction dans leur milieu naturel, à savoir la cour de récréation. C'est la raison pour laquelle on pense que notre choix de réaliser le jeu dans la cour de récréation et non pas dans la salle de cours, a changé l'attitude des élèves pendant l'action. Alors, nous constatons que la motricité dans le jeu dans un contexte d'apprentissage du français a joué un rôle essentiel dans le comportement des apprenants mais aussi il nous a aidé à observer les élèves. La répétition de quatre tours du jeu a contribué à la mémorisation du vocabulaire, lorsque les élèves ont répété leurs actes et réécouté les mots dits par nous que nous étions l'arbitre. Jusqu'à la fin du jeu, les apprenants ont acquis davantage de confiance et ont pris plus d'initiatives. Le plus important est qu'ils ne craignaient pas de prononcer ou d'essayer de réfléchir en français. Les apprenants observaient leurs camarades, mimaient leurs gestes et avaient tous le même intérêt, celui de gagner et de se faire plaisir.

Un aspect qui nous a fait réfléchir est le fait que les élèves, en écoutant le nom du jeu, sont persuadés que le jeu du béret existe aussi en Grèce sous un nom différent. Sur la

base de cette information, nous avons pensé que le jeu que nous avons proposé, tout comme d'autres jeux similaires, peuvent inspirer les enseignants qui travaillent dans des écoles multiculturelles en vue de promouvoir l'interculturalité en apprenant en même temps la langue enseignée. Nous pouvons assumer que des jeux moteurs qui existent dans plusieurs pays ont la capacité de réunir des élèves sans obligatoirement parler la même langue et exploiter, à travers ces jeux, l'apprentissage d'une langue étrangère.

À partir de notre expérience, la motivation des élèves, même si tous les jeux l'ont comme but principal, est très importante pour l'apprentissage du français. Le fait que nous nous adressons à des élèves d'une école primaire est encore plus encourageant pour nous, les enseignants, de devenir créatifs et approfondir à des méthodes qui vont mettre le plaisir des élèves comme un aspect primordial. Par conséquent, il faudra toujours mettre en avant les besoins de notre public et chercher des moyens qui aideront les élèves à se respecter mutuellement, être collaboratifs, motivés, se sentir en sécurité et finalement s'intéresser à la langue enseignée.

Bibliographie

Andreani, J, C & Conchon, F. (2001). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing*

Arborio, A, M. (2007). *L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier*. (pp. 26-34). N°90. <https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026> (Consulté le 25 juin 2022)

Benhammoud, M. (2012) *Une classification des jeux dans une perspective d'apprentissage de FLE*. (p.67-73). Université de Jijel. Europe N°9.

Brougère. G. (2010). *Formes ludiques et formes éducatives*. (pp. 43-62). Université Paris-Nord.

Collectif, Table sur le monde de vie physiquement actif. (2017). *Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec. (Article PDF)

Caré, J. M., & Talarico, K. (1990). *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*.

Caroline. (2016, 23 août). *6 moteurs pour faciliter l'apprentissage*. Apprendre réviser mémoriser. <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/faciliter-les-apprentissages/> (Consulté le 10 juillet 2022)

Catroux, M. (2002). *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. (pp. 8-20). OpenEdition Journals <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> (Consulté le 15 juin 2022)

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre Enseigner Évaluer*. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg

Coste, J, C. (1989). *Que sais-je. La psychomotricité*. Presses universitaires de France.

Coutou, E. (s.d). *Le jeu et l'apprentissage*. [Mémoire de Master 2]. École supérieure du professorat et de l'éducation. Nantes.

De Grandmont, N. (1997). *La pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. (pp.1-3). De Boeck Université.

Dubreuil, L. Loiseau, Y. (s.d.). *L'apprentissage du FLE par le jeu à l'école maternelle et au début du primaire*. (pp. 96-104). Université Catholique de l'Ouest. (Mémoire PDF)

Dumais, F. (2018, 11 décembre). *Le pouvoir du jeu dans le développement des jeunes enfants*. <https://rire.ctreq.qc.ca/pouvoir-jeux/> (Consulté le 20 juin 2022)

Duthoit, E. (2022). « Méthodologies de recherches et d'intervention en didactique de langues : l'apport de l'ergonomie de langue française » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. 35. N° 1. OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/apliut/5384> (Consulté le 19 juin 2022)

Forest, D. (2013). *Recueil de données vidéo en situation didactique : quelques éléments méthodologiques et techniques*. (pp.101-119). N° 16. CAIRN.INFO. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-2-page-101.htm>(Consulté le 15 juin 2022)

Gardner, H. (2004). Le changement au jeu. *Les intelligences multiples*. (pp.77-96). N°294. CAIRN.INFO. <https://www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2009-4-page-77.htm> (Consulté le 5 juin 2022)

Gaspard, C. (2019). *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/> (Consulté le 10 juin 2022)

Gaspard, C. (2019). *L'enquête de terrain : définition, méthodes, conseils et exemple*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/enquete-de-terrain/> (Consulté le 10 juin 2022)

Gaspard, C. (2020,3 février). *Recherche action en 5 étapes*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/recherche-action/> (Consulté le 10 juin 2022)

Guerni, S. (2011-2012). *L'amélioration de la prise de parole à travers les activités ludiques*. [Mémoire de Master]. Université Mohamed Kheider – Biskra. (Mémoire PDF)

Kiš, A. (2018). *Le rôle du jeu dans l'apprentissage du FLE*. [Mémoire de Master]. Faculté de Philosophie et Lettres. Zagreb. (Mémoire PDF)

Macaire, D. (2007). *Didactique des langues et recherche-action*. (pp.93-119). University of Lorraine. Les Cahiers de l'Acedle. N°4. Research Gate.

https://www.researchgate.net/publication/335717349_Didactique_des_langues_et_recherche-action (Consulté le 11 juin 2022)

Maison d'édition Trait d'Union. (2020). *Copains-Copines 1*

Manesse, D. (1999). *Points de vue sur la recherche-action*. (pp.29-41). Université Stendhal. Grenoble. Persée. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2307 (Consulté le 11 juin 2022)

Messameh, S. (2019-2020). *L'impact de la motricité dans l'enseignement du vocabulaire de FLE chez les jeunes apprenants : cas de la 3^{ème} année primaire*. [Mémoire de Master]. Faculté des Lettres et Langues. Algérie. (Mémoire PDF)

Narcy, Combes, J, P. (2011) *La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ?* (pp.40-52) <https://doi.org/10.4000/apliut.4639> (Consulté le 12 juin 2022)

Office Central de la Coopération à l'École. (2019) Jeux coups. *Classeurs des jeux coopératifs*.

Pastré, P. (2019). *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*. (pp. 13-35). HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02279882/> (Consulté le 20 juin 2022)

Silva, H. (2009). *La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère*. (p.p.105-117). Algérie N°4.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*

Ugulschi, M. (s.d). *L'utilisation des jeux à l'enseignement de la grammaire*. (PDF)

Vagia, M. (2017). *Les sources de démotivation des apprenants du primaire grec en classe de FLE*. [Mémoire non publié]. Université Ouverte Hellénique

Verspieren, M. R. (1997) *Pertinence de la recherche-action dans le domaine des sciences de l'éducation*. (pp. 115- 126). INRA Éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01231605> (Consulté le 15 juin 2022)

Vial, J. (1981). Jeu et éducation. *Les ludothèques*

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*

Wulf, C. (2014). *Mimésis et apprentissage culturel*. (pp. 123-136). N°4. CAIRN.INFO.
<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2014-1-page-123.htm> (Consulté le 10 juillet 2022)

Annexes

Annexe 1. Première partie du jeu

https://drive.google.com/file/d/1XNP_xaqVWAD62HUBiLEV_ZNFqTYA0cSr/view?usp=sharing

Annexe 2. Deuxième partie du jeu

<https://drive.google.com/file/d/10EuOPS6P34eDbUFJnyqu9ApaQ3aydegX/view?usp=sharing>

Annexe 3. Troisième partie du jeu

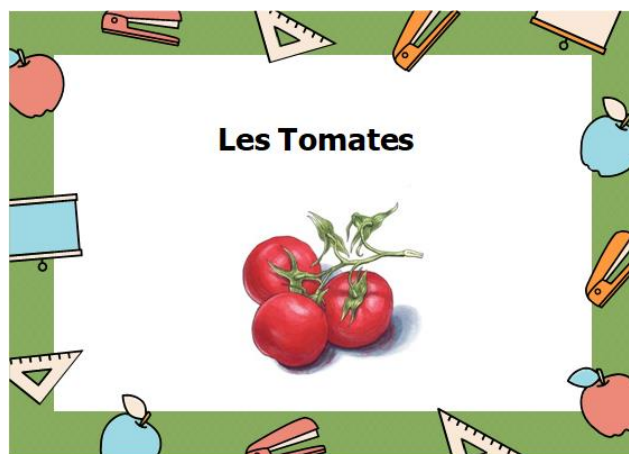
<https://drive.google.com/file/d/1fCVcbQGuNpYAGsJmj2cgCllBsmDWVPzw/view?usp=sharing>

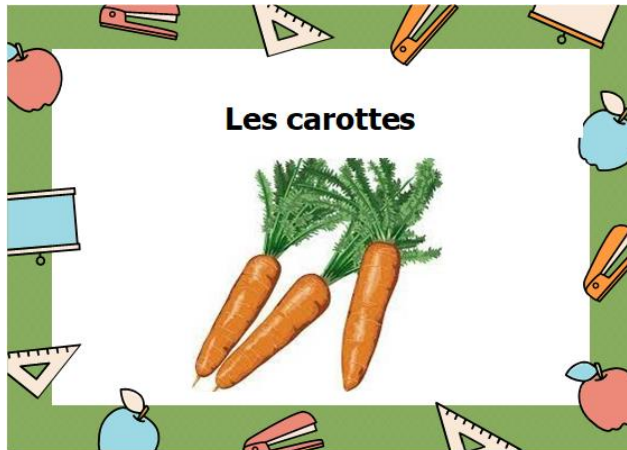
Annexe 4. Quatrième partie du jeu

<https://drive.google.com/file/d/1E-r0RAmwjL0MKoOoio1ivfOEQvkEZaCJ/view?usp=sharing>

Annexe 5. Les cartes du vocabulaire que nous avons utilisé pendant le jeu :

Catégorie légumes :





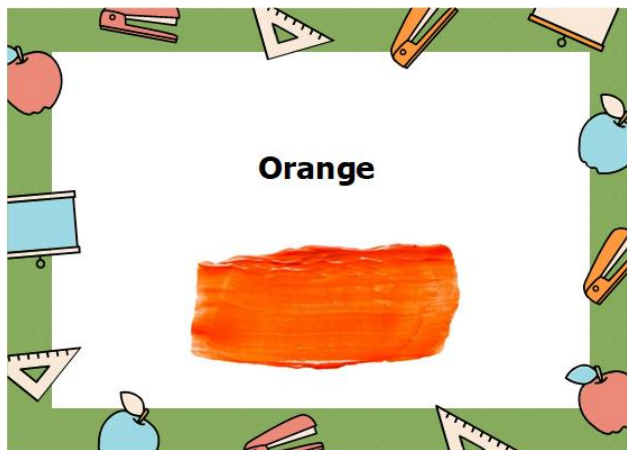
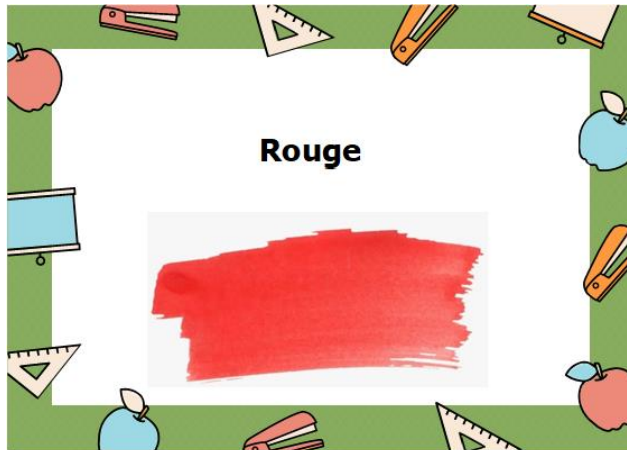
Catégorie famille :



Catégorie gâteaux :



Catégorie couleurs :



Catégorie vêtements :

