

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS RIVIÈRES

Élaboration d'une grille d'évaluation du jeu pédagogique en espagnol langue tierce
et développement de la pensée de planification de l'enseignant

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU PROGRAMME DE MAÎTRISE 1957

PAR
Françoise Jardin

Décembre 2018

À tous ceux qui veulent bien faire.

Table des matières

| | |
|--|------|
| Liste des tableaux..... | v |
| Liste des abréviations..... | vi |
| Remerciements | vii |
| Résumé | viii |
| Chapitre I - Problématique..... | 1 |
| 1.1 L'espagnol au Québec..... | 1 |
| 1.2 Le PFEQ et le jeu en apprentissage des langues non maternelles..... | 2 |
| 1.3 Le jeu, outil d'enseignement..... | 4 |
| 1.4 Mon expérience professionnelle en enseignement de l'espagnol langue tierce | 9 |
| 1.5 Objectif général de l'essai | 11 |
| 1.6 Portée théorique et pratique..... | 11 |
| Chapitre II - Cadre de référence..... | 13 |
| 2.1 Le jeu, outil d'apprentissage d'une langue seconde ou tierce | 13 |
| 2.2 Caractéristiques d'une activité d'apprentissage ludique..... | 16 |
| 2.3 Jeu pédagogique et caractéristiques de l'apprenant..... | 17 |
| 2.3.1 L'âge et le sexe..... | 17 |
| 2.3.2 Les champs d'intérêts des apprenants. | 19 |
| 2.3.3 Le niveau cognitif linguistique. | 19 |
| 2.4 Jeu pédagogique et programme officiel d'espagnol langue tierce au Québec | 21 |
| 2.5 Objectifs spécifiques | 22 |
| Chapitre III - Méthodologie..... | 24 |
| 3.1 Approche méthodologique | 24 |
| 3.2 Contexte et participants | 25 |
| 3.3 Outils de cueillette des données..... | 26 |
| 3.3.1 Enregistrements des planifications..... | 26 |
| 3.3.2 Le gabarit – outil de cueillette des données et outil d'expérimentation –..... | 27 |
| 3.3.2.1 Particularités du Gabarit..... | 27 |

| | |
|--|----|
| 3.3.2.2 Critères..... | 28 |
| 3.3.2.3 Description des sections du Gabarit..... | 29 |
| 3.3.3 Post-évaluation..... | 31 |
| 3.4 Déroulement..... | 32 |
| 3.4.1 Création du Gabarit..... | 32 |
| 3.4.2 Planification de la leçon recourant au jeu..... | 33 |
| 3.4.3 Évaluation simultanée du jeu à l'aide du Gabarit..... | 34 |
| 3.4.4 Observations durant la mise en œuvre du jeu..... | 34 |
| 3.5 Méthode de traitement et d'analyse des observations..... | 36 |
| Chapitre IV - Résultats..... | 37 |
| 4.1 Présentation des résultats..... | 37 |
| 4.2 Analyse..... | 42 |
| 4.2.1 Analyse du gabarit final et de son utilisation..... | 42 |
| 4.2.2 Développement de la CP3..... | 44 |
| 4.2.3 Retombées pratiques..... | 46 |
| Chapitre V – Conclusion..... | 48 |
| 5.1 Synthèse critique..... | 48 |
| 5.2 Limites..... | 50 |
| 5.3 Mot de la fin..... | 51 |
| Références..... | 53 |
| Appendices..... | 58 |

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Évolution des éléments du gabarit de planification de cours avec un jeu pédagogique.....38-39

Liste des abréviations

| | |
|------|--|
| APC | Approche par compétences |
| C1 | Compétence 1 du programme d'espagnol Vision ou du PFEQ |
| C2 | Compétence 2 du programme d'espagnol Vision |
| C3 | Compétence 3 du programme d'espagnol Vision |
| C6 | Composante 6 de la compétence professionnelle numéro 3 |
| CP3 | Compétence professionnelle numéro 3 |
| FLÉ | Français langue étrangère |
| L2 | Langue seconde |
| L3 | Langue tierce |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| PFEQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| PPT | Power point |
| SAÉ | Situation d'apprentissage et d'évaluation |

Remerciements

Grand merci à Mme Gazaille, ma directrice de recherche pour ses conseils, sa patience et sa disponibilité.

Remerciements plus « especiales », comme on dit en espagnol, à ma directrice pédagogique, Mme Dionne qui a partagé avec moi ses connaissances, m'a guidée et appuyée dans les bons et surtout les mauvais moments.

À ma directrice d'école, Mme Guilbault qui m'a toujours soutenue dans mon cheminement. Je n'oublie pas M. Pelletier, directeur pédagogique général du réseau des écoles trilingues Vision pour m'avoir informée de l'existence de cette maîtrise qui va enfin me permettre d'obtenir le titre d'enseignante d'espagnol.

Comment oublier mes enseignants de l'université ? Merci à vous tous pour vos précieux conseils. Merci aussi au personnel administratif, toujours à l'écoute.

Il va sans dire que pendant ses six longues années, bien du monde m'a soutenue de près ou de loin, comme toi Lorraine, la plupart ne cesse qu'avec un « lâche pas », un sourire.

Aux plus courageux dans ce périple : mes amis et surtout ma famille qui ont enduré mes moments de faiblesse, mes absences, sans oublier mon cousin Dominique Carré qui de France m'a épaulée de ses conseils.

Silenciosamente me esperaste, tú, AMOR mío, sin perder fe en mí. Esto no tiene precio y no lo olvidaré. Solo espero estar a la altura de tu humildad.

À tous, je dis un grand MERCI !

¡Gracias a la vida por haberme dado todo! (Violetta Parra, 1966)

Résumé

Le jeu a maintenant dépassé le stade du divertissement : on le retrouve partout et cette activité n'est plus réservée aux seuls petits enfants. D'abord timidement, il a pénétré dans les écoles, où il est devenu un outil pédagogique à part entière.

En tant qu'enseignante d'espagnol langue tierce (L3) au primaire, ma préoccupation est de m'assurer que les outils pédagogiques que j'utilise, dont le jeu, sont adaptés aux élèves et conformes aux directives gouvernementales comme à celles du réseau des écoles Trilingues Vision où j'enseigne. Cependant, ne trouvant pas d'outil d'évaluation de la pertinence, de la qualité et des limites pédagogiques des jeux qui m'étaient proposés, je me suis décidée à créer mon propre outil. Un premier gabarit fut ainsi élaboré, prenant en compte des critères spécifiques aux jeux pédagogiques, aux programmes d'étude et aux apprenants eux-mêmes. Je m'y suis reprise à plusieurs fois, modifiant et optimisant cet outil spécialement pour l'enseignement de l'espagnol L3. Cet essai, résultat de ma réflexion professionnelle, décrit le processus créatif de cet outil, sa réalisation et les résultats de l'évaluation de ce travail.

Nous présenterons d'abord, au chapitre I, la situation de l'enseignement de l'espagnol au Québec. Dans le cadre de l'approche par compétences ayant cours au Québec, à la lumière de notre propre expérience, nous verrons comment la planification d'un cours basée sur un jeu pédagogique est devenue la problématique de cet essai.

Le chapitre II s'intéresse ensuite aux apports du jeu en enseignement-apprentissage des langues. De tout cela, nous dégagerons les critères qui font du jeu un outil pédagogique pour l'enseignement d'une L3, adapté aux apprenants auxquels il s'adresse ainsi que les éléments essentiels à l'élaboration d'une grille d'évaluation du jeu, que nous appelons Gabarit.

Le chapitre III décrit le gabarit créé en expliquant en détail ses composants ainsi que la fonction et l'utilité de chacun d'eux dans l'évaluation d'un jeu donné. Ce gabarit doit permettre d'évaluer aussi bien les caractéristiques du jeu et son adéquation au but recherché. Cette description est complétée de la présentation de la méthodologie et des méthodes d'analyse de l'outil mises en œuvre pour mener à bien cet essai.

Le chapitre IV présente les résultats et les analyses concernant l'évolution du gabarit et le développement de la compétence à planifier de l'enseignante. Le chapitre V amènera à conclure sur l'utilité générale potentielle du gabarit, outil d'évaluation du jeu pédagogique pour l'enseignement des langues secondes et tierces.

Descripteurs : jeu pédagogique, espagnol L3, critères, évaluation, planification

Chapitre I - Problématique

Ce chapitre expose la problématique sous-jacente à cet essai. Après avoir décrit les principaux faits et contextes ayant participé à l'intégration de l'enseignement de l'espagnol dans le programme curriculaire québécois du secondaire, suivra l'utilisation du jeu comme outil d'enseignement de l'espagnol langue tierce (L3). Ensuite, seront exposées mes observations personnelles quant à l'utilisation des jeux dans mes cours d'espagnol L3. Ces éléments constituent la base d'un cheminement réflexif qui m'amènera à poser ma question d'essai.

1.1 L'espagnol au Québec

La croissance des échanges dans les domaines économiques, universitaires ou touristiques conjuguée à une forte poussée démographique des pays d'Amérique latine a provoqué un intérêt grandissant des Québécois pour l'Amérique latine et pour l'apprentissage de l'espagnol (Bellerose & Chakda, 2013; Gouvernement du Québec, 2016; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007; Voyages Robert Juan inc., 2015). C'est ce qui explique en partie, pourquoi l'espagnol est une des principales langues enseignées dans les écoles secondaires du Québec (École secondaire Rochebelle, 2012).

Soucieux de répondre aux besoins de ses concitoyens et de préparer une relève trilingue, le gouvernement québécois a pris des mesures pour encadrer, en 2007, sous forme de programme, l'apprentissage de l'espagnol, langue tierce (L3) (Lebrun, 2003).

Toutefois, dès 1995, des institutions scolaires privées dont le Réseau des écoles trilingues Vision, spécialisées dans l'enseignement des langues de la maternelle à la 6^e année du primaire, avaient élaboré un programme d'enseignement alternatif intégrant l'enseignement de l'espagnol afin de répondre aux besoins de la population québécoise (Réseau des écoles trilingues Vision, 2015). Aujourd'hui, l'espagnol se retrouve dans des programmes d'éducation publique créés par le gouvernement du Québec tout comme dans celui d'institutions appartenant au secteur de l'éducation privée, dont font partie les écoles trilingues Vision où nous avons réalisé notre intervention pour cet essai.

1.2 Le PFEQ et le jeu en apprentissage des langues non maternelles

L'approche par compétences (APC) est désormais l'approche principale en enseignement au Québec, y compris pour l'enseignement des langues non maternelles, dont l'espagnol langue tierce (Boutin, 2004 ; Gouvernement du Québec, 2004). Désormais, ce qui compte en enseignement des langues secondes (L2) ou tierces (L3) ce n'est pas tant que nos élèves apprennent des listes de vocabulaire, mais bien qu'ils sachent quoi en faire. Ainsi, l'apprenant est obligé d'utiliser les notions lexicales et grammaticales dans le but de résoudre ses problèmes, grâce à la coopération de son entourage qui l'aide à progresser dans ses apprentissages (Susó-L., 1998).

De même, la formation des enseignants est le plus souvent régie par les besoins spécifiques de chaque groupe d'âge d'apprenants. À cet effet, au Québec, que ce soit au primaire ou au secondaire, l'enseignement est divisé en trois cycles qui correspondent chacun à un groupe d'âge. Chaque cycle comporte deux années d'apprentissage pendant

lesquelles les apprenants doivent développer des compétences afin de passer au cycle supérieur. Les langues tierces comme l'espagnol ne dérogent pas à la règle. Pour que les enseignants harmonisent leurs façons de faire, mais surtout pour qu'ils aient un guide lors de la planification de leurs activités, le ministère met à leur disposition un programme d'études et un document complémentaire, appelé *Progression des apprentissages*, qui offre des balises concernant le cheminement académique des apprenants selon le cycle où ils sont (MELS, 2011). Le *programme réseau Vision d'espagnol* est, évidemment, tributaire du PFEQ.

Les trois compétences langagières du programme d'espagnol L3 du Programme de Formation à l'École Québécoise [PFEQ] (2007) que les apprenants doivent développer s'énoncent comme suit :

- C1, interagir en espagnol,
- C2, comprendre des textes variés en espagnol,
- C3, produire des textes variés en espagnol.

En ce qui concerne le programme d'espagnol du Réseau Trilingue Vision, quatre compétences langagières sont à développer :

- C1, comprendre des messages exprimés oralement,
- C2, communiquer oralement,
- C3, comprendre des messages écrits,
- C4, communiquer par écrit.

Le PFEQ suggère de diversifier l'enseignement de l'espagnol afin d'éveiller les apprenants « à la découverte de la richesse, de la diversité et de la complexité du monde et de l'être humain » (MELS, 2007, p. 1) et de les aider à développer leurs valeurs personnelles en appréciant des cultures étrangères à la leur. Ainsi les apprenants

d'espagnol devraient « développer une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance » envers les communautés ethniques ou culturelles (MELS, 2007, p. 1). Quant aux enseignants, le MELS leur demande de planifier des situations d'apprentissages conçues pour proposer à l'apprenant un contexte réaliste et authentique préparatoire à l'immersion linguistique (MELS, 2007; Suso-L., 1998). Les jeux de rôles ou simulations concourent à l'ouverture d'esprit (MELS, 2007).

De façon à mettre les apprenants en situation de projets ou de problèmes, le MELS conseille de recourir à des stratégies alternatives, dont les jeux, pour l'enseignement de cette langue [l'espagnol L3] dans « un contexte de classe détendu » (MELS, 2007, p. 7). Le ministère voit dans certains jeux – et plus spécifiquement dans les jeux de rôles – une activité privilégiant l'approche communicative pour l'enseignement de l'oralité d'une L3. En effet, le PFEQ encourage le recours au jeu parce qu'il est reconnu comme une stratégie qui « aide à faire tomber les barrières de la timidité et peut encourager chacun à s'exprimer plus spontanément en espagnol » (MELS, 2007, chap. 5, p. 7).

En somme, le PFEQ (2007) reconnaît le jeu parce qu'il fait vivre des situations fictives, mais réalistes. Ainsi, le jeu part de mises en contexte pour de futures situations de la vraie vie et fait apprendre tout en se divertissant.

1.3 Le jeu, outil d'enseignement

Le jeu est considéré comme une stratégie d'apprentissage naturelle, voire innée, dans le développement intégral de l'enfant (Debyser, 1978; Ledo, 2011; Makhoulfi, 2011).

- un besoin physique et biologique essentiel de l'enfant et de l'adulte (Baretta, 2006; Silva, 2009a),
- une soupape du surplus d'énergie et un générateur d'énergie (Kieff & Casbergue, 2000),
- une préparation pour les situations de survie et de la vie adulte (Honoré, 2005-2006),
- bien souvent, l'activité préférée de tout le monde de par son côté motivant qui peut être un gage de plaisir (Ledo, 2011; Makhaloufi, 2011).

En ce début du XXI^e siècle, le jeu bénéficie d'un engouement nouveau dans la société (Delsol, 2016). Il est partout, à la maison comme au travail, en version papier, traditionnelle et numérique, et de nombreux auteurs le recommandent comme outil pédagogique (Ledo, 2011; Labrador & Morote, 2008). À l'école, l'introduction du jeu répond à plusieurs objectifs pédagogiques, à commencer par l'éveil intellectuel et la socialisation des tout-petits. Le jeu en tant qu'activité pédagogique est entré progressivement dans les établissements scolaires, ayant prouvé être un outil d'intérêt tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage (Honoré, 2005-2006; Ledo, 2011; Makhloufi, 2011).

Plusieurs penseurs se sont interrogés sur le jeu en tant qu'outil pédagogique et ont reconnu son efficacité dans l'apprentissage de notions linguistiques académiques (Ledo, 2011). À partir du XVIII^e siècle, les premiers jeux éducatifs voient le jour (Grandmont, 1997; Silva, 2005). Toutefois, c'est sans doute Jean Piaget, au XX^e siècle qui, avec le concept de l'apprentissage constructiviste, a donné au jeu le statut d'outil pédagogique (Ledo, 2011; Raynal, 1997). Piaget a mis en lumière le lien entre le jeu et le langage, lesquels s'alimentent mutuellement (Suso-L., 1998). Par la suite, de nombreux auteurs se sont également intéressés au jeu, notamment parce qu'il est un bon générateur

d'engagement et de motivation intrinsèque chez les apprenants de tout âge, surtout lorsque les apprenants obtiennent un résultat comme suite à leurs efforts (Kieff & Casbergue, 2000; Ledo, 2011; Romand, 2001-2002). La motivation générée par le jeu est souvent communicative et, de surcroît, elle détend l'atmosphère en faisant disparaître certaines inhibitions et en rendant l'erreur mieux tolérée (Giguet, 2012; Honoré, 2005-2006; Ledo, 2011).

En apprentissage d'une L2/L3, le jeu est une ressource utile qui place les apprenants dans des situations authentiques où ils modèlent et jouent à reproduire des situations réalistes et ludiques. En jouant, l'apprenant est souvent amené à résoudre des problèmes tant d'ordre communicationnel dans la L3 que des problèmes relatifs au déroulement du jeu lui-même (Vygotski, dans Suso-L., 1998). Ce faisant, les élèves développent différentes habiletés comme réfléchir, résoudre des problèmes et s'exprimer dans la L2/L3 en faisant appel aux notions et concepts étudiés qui pourraient leur être indispensables en situation d'immersion linguistique (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Le jeu donne du sens aux apprentissages, car il est transposable en contexte social réel, ce qui devrait motiver les apprenants dans leurs apprentissages.

Si jouer a du sens et est pertinent pour l'apprenant, le processus de mémorisation à long terme du contenu linguistique ciblé en sera facilité, car jouer génère de la satisfaction et du plaisir (Kieff & Casbergue, 2000; Sousa, 2002). La répétition de formules ou

d'expressions langagières qu'exige le jeu, associée à un exercice pratique guidé, favorise aussi la mémorisation et participe à la sensation de facilité et de plaisir que ressentent les apprenants en jouant (Honoré, 2005-2006; Labrador (2008), Sousa, 2002). En ce sens, le jeu devient un outil supplémentaire pour éveiller l'intérêt des apprenants à l'apprentissage de la langue et de la culture de leurs locuteurs.

Parallèlement, la pratique des enseignants a confirmé l'intérêt du jeu pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (Grandmont, 1997). Cependant, ce n'est qu'à partir des années soixante-dix que des spécialistes du français langue étrangère (FLÉ) vont développer cette stratégie d'enseignement (Silva, 2005). Pour les enseignants de L2/L3, le jeu permet d'offrir des activités pédagogiques variées, personnalisables, flexibles et associables à une pluralité de stratégies pédagogiques (Honoré, 2006-2006). De fait, les enseignants considèrent que le jeu répond aux besoins (cognitifs, affectifs, intellectuels, réflexifs, métacognitifs, culturels et/ou sociaux) de leurs apprenants (Honoré, 2005-2006) et qu'il est facilement adaptable aux champs d'intérêts de ces derniers. Cette souplesse intrinsèque au jeu, comme le dit Silva (dans Giguet, 2012, p.3), permet de fusionner « une conception "actionnelle" (c'est-à-dire basée sur l'action et l'implication de l'apprenant dans son apprentissage de L2/L3) et d'intégrer des concepts tout à fait dans l'air du temps (interculturel, médiation, pédagogie par projet...) ».

Or le jeu est encore souvent critiqué par des personnes (Giguet, 2012 ; Labrador, 2008; Ledo, 2011) qui le jugent inapproprié en classe, le considérant comme l'antagoniste du sérieux, du travail scolaire ou de l'étude responsable (Giguet, 2012; Honoré, 2005-2006; Makhoulfi, 2011; Romand, 2001-2002). Honoré (2005-2006) rappelle que Freinet et ses

disciples considéraient que « Baser une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations » (p. 11). De nos jours encore, le jeu est une activité sanctifiée ou dédaignée par les enseignants, les apprenants, les parents ou les directeurs d'école qui la recommandent comme outil d'apprentissage à leurs apprenants ou bien, qui doutent du bien-fondé de l'utilisation des jeux en classe de L3 alors même que le jeu semble souvent réussir là où échoue la praxis conservatrice (Baretta, 2006; Giguet, 2012; Kieff & Casbergue, 2000; Romand, 2012-2002; Silva, 2009a).

Ce qui précède explique que le jeu soit souvent qualifié de « sous-culture » ou « de divertissements langagiers déviants, subversifs, bizarres et pervers » (Suso-L., 1998; Silva, 2009a). Beaucoup ne voient dans le jeu qu'une activité de récompense pour occuper les apprenants qui ont fini leur travail avant les autres, sans en tirer un profit pédagogique. Certains enseignants peuvent même se sentir en perte de contrôle, car c'est une approche qui exige d'avoir une bonne gestion de classe (Giguet, 2012 ; Silva, 2009a) tandis que d'autres abhorrent le bruit que génèrent certains jeux.

Ce rapide historique explique qu'aujourd'hui encore, le jeu ne fasse pas l'objet d'une reconnaissance professionnelle unanime du corps enseignant, qu'il ait été plus ou moins utilisé selon les courants philosophiques ou pédagogiques en vogue et que peu d'auteurs s'y soient intéressés en tant qu'outil d'enseignement (Giguet, 2012). Pourtant, les enfants voient le jeu comme une activité tout à fait sérieuse (Bruner, dans Suso-L., 1998). Comme le rappelle Silva (2005), n'espérons pas dans le jeu l'outil avec un grand O, capable de

résoudre toutes les situations d'enseignement de L2/L3. Cependant, l'enseignant doit pouvoir s'approprier les multiples facettes qu'offre cet outil et savoir en faire profiter ses apprenants.

1.4 Mon expérience professionnelle en enseignement de l'espagnol langue tierce

Plongée dans l'univers de l'enseignement de l'espagnol L3, je suis régulièrement mise au défi de répondre aux besoins spécifiques de mes apprenants vis-à-vis de leurs apprentissages langagiers et culturels. Tout comme Dabène (1975), j'observe que mes élèves considèrent que l'espagnol est une langue facile à apprendre. Cette sensation de facilité est due à la proximité linguistique, culturelle et historique des deux langues, toutes deux des langues romanes partageant plusieurs racines étymologiques (Dabène, 1975), tels que dans les mots: pensar /penser, hospital/hôpital ou español/espagnol:

Tout comme l'écrit Czerwinski (2002-2013), j'ai aussi observé que pour certains élèves parler l'espagnol était très amusant alors que pour d'autres l'apprentissage de l'espagnol L3 manquait souvent de pertinence parce qu'ils n'ont que rarement ou pas besoin de parler espagnol en dehors de mon cours. En ce sens, le jeu me semble souvent un bon compromis qui motive et fait participer davantage mes élèves lors d'exercices oraux où sont mises en pratique les notions étudiées, et ce, d'autant plus que le jeu correspond aux champs d'intérêt des apprenants (MELS, 2007; Silva, 2009b). C'est pourquoi, à l'instar de Bour et Hoyet (2012), j'ai toujours considéré le jeu comme un outil pédagogique spécifiquement approprié pour des apprenants du primaire. De plus, tout comme Honoré (2005-2006), je considère que plus le jeu s'apparente à la réalité des apprenants et que

plus l'enseignant stimule leur intérêt, plus seront favorisés le réinvestissement futur et la mise en pratique des notions d'espagnol en contexte spontané.

D'autre part, comme l'a aussi mentionné Suso-L. (1998), j'ai constaté que laissés à eux-mêmes, sans un cadre défini de mise en pratique des notions communicatives, certains apprenants réagissent en baissant d'un cran leur qualité langagière durant les activités ludiques. Par ailleurs, Debyser (1978) trouve que bien souvent les jeux utilisés en classe ne proposent que de faibles défis pédagogiques et intellectuels et qu'ils sont rarement amusants. Cet auteur compare les jeux à des leurres censés attirer l'intérêt des apprenants. C'est aussi mon sentiment. De surcroît, la communauté où j'enseigne attend de moi que je tienne compte des besoins de mes apprenants lors de la planification de mes cours de façon à leur prodiguer un enseignement progressif qui réponde aux attentes ministérielles. C'est pourquoi, Bour et Hoyet (2012) conseillent de bien préparer cette activité, mais sans donner de ligne directrice. Quels sont alors les critères qui transforment un jeu en outil pédagogique pour l'enseignement d'une L2/L3 ?

Bien que j'aie à ma disposition une variété de ressources pédagogiques, comme beaucoup de collègues, je m'interroge sur l'emploi de jeux pédagogiques dans mes cours, car je doute souvent de la qualité du jeu que j'ai choisi. Cependant, après avoir remarqué que certaines activités ludiques aident mieux que d'autres à assimiler plus aisément les notions ciblées dans le cours d'espagnol L3, il m'apparaît nécessaire de pouvoir disposer d'une grille de lecture et d'évaluation des jeux à proposer aux apprenants.

1.5 Objectif général de l'essai

Confrontée au doute chaque fois que je trouve un jeu qui me semble un outil pédagogique valable, je recherche un outil de validation qui m'assurerait être cohérente avec mon programme d'enseignement tout en satisfaisant les besoins et les champs d'intérêts de mes apprenants. À ces fins, l'objectif de cet essai s'énonce : élaborer un gabarit d'évaluation du jeu pédagogique pour l'enseignement de l'espagnol L3, aux besoins et champs d'intérêts de mes apprenants et qui n'alourdit pas la planification de cours.

1.6 Portée théorique et pratique

Cet essai professionnel contribuera au développement de la compétence #3 des 12 compétences professionnelles (CP) qui définissent le profil de l'enseignant au Québec (Gouvernement du Québec, 2001). La CP3 s'énonce comme suit : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* Parmi les éléments de compétence ciblés par cet essai, la composante 6 : *Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.*

Quel que soit l'outil pédagogique choisi par l'enseignant, celui-ci doit procéder à un choix, en vérifier le potentiel et souvent, il doit l'adapter aux besoins et aux champs d'intérêts de ses apprenants. C'est pourquoi, lors de la planification d'un cours, le fait de réfléchir sur la qualité d'un jeu et d'en vérifier des critères précis m'amènera à améliorer

ma pratique et ma planification. Cette réflexion m'aidera à repérer les jeux adaptés à mes objectifs pédagogiques et à mes élèves ou, du moins, à les adapter pour qu'ils le deviennent. En répétant cette réflexion à chaque planification, je devrais intégrer cette habitude réflexive qui deviendra un réflexe. De plus, ces étapes de réflexion, de préparation et d'adaptation devraient concourir à m'aider à identifier et minimiser les obstacles de mes élèves apprenants d'espagnol L3.

Ayant ainsi posé la problématique, il convient maintenant de définir un cadre théorique permettant de mieux comprendre le jeu en tant qu'outil pédagogique en classe d'espagnol L3. Il s'agit là de ce qui fait l'objet du prochain chapitre.

Chapitre II - Cadre de référence

Le cadre qui circonscrit notre choix d'un jeu pédagogique dans l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce est défini par trois préoccupations distinctes. Ce deuxième chapitre considère tout d'abord, le jeu dans sa dimension d'outil d'apprentissage de langue seconde. Ensuite, nous y définissons les caractéristiques propres au jeu pédagogique. Enfin, nous établissons les critères du jeu pédagogique par rapport au programme d'espagnol pour finalement annoncer nos objectifs spécifiques.

2.1 Le jeu, outil d'apprentissage d'une langue seconde ou tierce

En classe de L3, jouer est une activité composée d'interactions spontanées souvent complexes; jouer fait également appel à des notions curriculaires et sociales (Suso-L., 1998), c'est-à-dire des notions relatives aux connaissances langagières et culturelles et aux habiletés de communication. La répétition de notions participe à la mémorisation des apprenants qui les utilisent pour échanger ou qui écoutent ces échanges répétés à de nombreuses reprises pendant le jeu (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). En outre, jouer semble exiger moins d'efforts pour communiquer en L2/L3. D'ailleurs, Romand (2001-2002) souligne qu'apprendre une langue par le jeu est motivant parce que l'apprentissage se fait de façon indirecte, ce qui donne une sensation de facilité et de plaisir. Conséquemment, le jeu relaxe l'apprenant et lui fait oublier le cadre académique de l'apprentissage (Guastalegnanne, 2009; Honoré, 2005-2006).

À la fois flexible et structuré, le jeu doit avant tout correspondre aux besoins du contenu enseigné, des besoins spécifiques du groupe (différenciation) ou du matériel disponible (Giguët, 2012; Honoré, 2005-2006; Labrador, 2008; Romand, 2001-2002; Silva, 2009a). À ce sujet, Silva (2009a) conseille de rassurer les apprenants réticents à utiliser cette stratégie d'apprentissage. Le jeu doit également respecter les apprenants qui ne doivent être à aucun moment « joués ni, pire encore, [être] des jouets » (Giguët, 2012). L'implication de l'apprenant dans le jeu pédagogique est indispensable (Czerwinski, entre 2002-2013; Honoré, 2005-2006; Makhloufi, 2011 ; MELS, 2007; Suso-L., 1998). C'est pourquoi l'enseignant doit trouver un jeu dont le but est en lien avec les champs d'intérêts ou l'univers de ses apprenants en plus de le convertir en outil pédagogique répondant aux objectifs pédagogiques du programme de L3.

Grandmont (1997) schématise ainsi la métamorphose du jeu en jeu pédagogique : un jeu ludique devient éducatif dès qu'il est utilisé à des fins spécifiques d'apprentissage. L'expression *jeu pédagogique* réfère à une multitude d'activités traditionnelles ou numériques, physiques ou intellectuelles qui peuvent faire appel à des notions et à des compétences variées où l'oralité prime (Baretta, 2006; Ledo, 2011; Romand, 2001-2002). Ainsi, les jeux pédagogiques participent au développement de l'oralité (C1/C2- Réseau des écoles trilingues Vision; C1- PFEQ), qui est ciblé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce.

L'expression *jeu pédagogique* englobe également d'autres niveaux sémantiques dont : le jeu en tant que matériel ludique ou *ce avec quoi on joue*; le jeu sur le plan

structurel ou *ce à ce quoi on joue*; le jeu sur le plan contextuel ou *tout ce qui entoure le jeu et le détermine*, et le jeu sur le plan de l'attitude ou *la conviction intime du joueur par rapport à ses actes* (Silva, 2005).

Silva (2005) définit la structure ludique par quatre composantes : les structures constitutives, normatives, évolutives et métaludiques. Les composantes normatives permettent notamment à l'enseignant de mieux gérer le degré de difficulté des activités en fonction de l'apprentissage ciblé (Silva, 2005). À cet effet, l'enseignant peut utiliser un jeu pour travailler ou retravailler une notion plus difficile ou pour une mise en pratique en fin de situation d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant vérifie que le jeu choisi favorise bien l'apprentissage ciblé, par exemple : faire répéter des termes pour favoriser la mémorisation, pratiquer une conjugaison, etc. Il existe une grande variété d'activités ludiques pédagogiques qui ont été classifiées de maintes façons dont :

- Romand (2001 - 2002), s'appuyant sur la classification de Brewster, Ellis et Girard (1992), distingue « jeux codés » (pour travailler précisément une notion cognitive) et « jeux de communication » (pour mettre en contexte les notions) afin de définir simplement les jeux utilisés en classe, selon leurs objectifs et leurs limites pédagogiques.
- Pour guider les enseignants dans leurs choix d'activités pédagogiques, les jeux peuvent être classifiés selon leurs objectifs éducatifs ou pédagogiques, fonctions ou critères. Il s'agira par exemple de *jeux linguistiques* (Deregnaucourt, Guiraud, Monnot, Queneau dans Suso-L, 1998), *de jeux communicatifs* (Di Pietro, Elkonin dans Suso-L, 1998); les jeux peuvent aussi être classifiés selon leur stratégie dominante (Boudin, dans Suso-L., 1998).
- La manière dont on joue (individuel/collectif), le contenu (linguistique/communicatif) (Suso-L., 1998) et le format (avec ou sans matériel) (Baretta, 2006; Honoré, 2005-2006)

peuvent aussi servir à classer les jeux. Labrador (2008) préfère classer les jeux en jeux libres et imaginatifs par rapport aux jeux réglementés, classification que Ledo (2011) bonifie avec les jeux de mouvements, les jeux intellectuels, les jeux d'observation et de déduction, les jeux affectifs ou d'habilités sociales.

- Piaget a élaboré sa propre classification du jeu en la corrélant au développement de l'intelligence de l'enfant, à son âge et à l'activité physique (Piaget dans Debyser, 1978; Guastalegnanne, 2009; Gazaille, 2003; Ministère de l'Éducation nationale, 2015; Suso-L., 1998). Piaget identifie essentiellement trois types de jeux : 1) les jeux sensori-moteurs ou d'exercice chez les 0 – 2 ans; 2) les jeux symboliques ou jeux d'imitation des adultes chez les 2 – 6 ans; et 3) les jeux de règles dès quatre ans (Gazaille, 2003; Ministère de l'Éducation nationale, 2015; Suso-L., 1998).

Les sections suivantes présentent les critères qui font qu'un jeu est pédagogique. Ces critères sont reconnus pour amener progressivement les apprenants à élargir, à approfondir et à organiser leurs connaissances et leurs compétences en espagnol, compétences et connaissances qui se renforceront mutuellement au gré des exercices pratiques ludiques, comme le conseille le MELS (2011).

2.2 Caractéristiques d'une activité d'apprentissage ludique

Toute activité d'apprentissage comprend trois phases : la préparation, le déroulement et le retour. Le jeu pédagogique, en tant que stratégie d'apprentissage ne diffère en rien des autres stratégies d'apprentissage et doit, conséquemment, comprendre ces trois phases. La phase de préparation est celle où l'enseignant recherche les balises qui vont structurer son jeu pédagogique et vérifie si elles correspondent ou non aux besoins spécifiques des apprenants en apprentissage d'une L3. Ces balises sont choisies en fonction du profil des apprenants, notamment, leur âge et leur sexe, leurs champs d'intérêts, leur stade cognitif (Dorion-Coupal, 1996; Piaget dans Gazaille, 2003) et du

programme officiel. L'étape du déroulement se réfère au moment où les apprenants échangent en espagnol en jouant. La dernière étape, dite de retour, où l'enseignant évalue la qualité du déroulement et de sa planification pour apporter les corrections qui s'imposent. Un retour peut avoir lieu avec les apprenants afin de vérifier si le jeu répondait bien à leurs intérêts, leur niveau et offrir des corrections linguistiques.

2.3 Jeu pédagogique et caractéristiques de l'apprenant

Les sections qui suivent exposent les critères qui aident à vérifier les qualités pédagogiques d'un jeu par rapport aux caractéristiques de l'apprenant. L'âge et le sexe, les champs d'intérêts et le niveau cognitif sont les principaux critères retenus à cet effet dans le cadre de cet essai. Ces critères devront être pris en compte au moment de l'élaboration du gabarit d'évaluation de jeux pédagogiques.

2.3.1 L'âge et le sexe.

Le sexe des apprenants est un des paramètres importants au moment du choix du jeu ou de son élaboration. Ainsi, une classe avec une forte représentation masculine n'aura pas les mêmes centres d'intérêts qu'une classe présentant une forte représentation féminine. S'inspirant de Piaget, Gazaille (2003) propose un tableau (voir Appendice A) rassemblant des suggestions de jeux, d'activités et de jouets selon l'âge et le sexe des apprenants. S'y retrouvent des jeux d'intérieur tout comme d'extérieur ainsi que des jeux individuels et de groupe. Il arrive que les garçons et filles aient les mêmes goûts pour une activité, par exemple, le dessin à 6 ans, mais que la thématique du dessin diffère. La colonne *Suggestions* indique des activités, des jeux et des jouets qui pourraient plaire plus

particulièrement à un groupe d'âge et qui rejoignent les deux sexes. Les jeux de tables reviennent régulièrement dans les choix d'activités conseillées, avec des spécificités relatives à chaque âge. À souligner également, la rubrique *En général* qui fait un rapide portrait de l'enfant selon l'âge. Ce tableau permet d'orienter l'enseignant sur les centres d'intérêts de ses apprenants et lui rappelle de varier les choix de jeux afin de répondre à cette pluralité de goûts et d'intelligence.

L'âge des apprenants est aussi un facteur important, et, ce partout dans toutes les écoles du monde qu'elles se dédient à l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire ou universitaire. En conclusion, il revient à l'enseignant de s'adapter ou de créer son jeu pédagogique ainsi que les règles de jeu associées en fonction de l'âge de ses apprenants, de leurs champs d'intérêts et de leurs compétences (Giguet, 2012; Labrador, 2008; Ledo, 2011; Romand, 2001-2202; Suso-L., 1998). La planification d'un cours avec un jeu pédagogique à règles – dans la forme tout comme dans le support – doit, ainsi tenir compte de l'âge, du sexe et du niveau cognitif du groupe en simplifiant ou en bonifiant les défis selon les besoins, le niveau linguistique, l'âge et le type d'intelligence des apprenants (Silva, 2009a). En outre, l'enseignant doit aussi pouvoir choisir le jeu avec lequel il se sent le plus à l'aise, avec lequel il a le plus de plaisir à enseigner et pour lequel il a le plus d'aptitude.

2.3.2 Les champs d'intérêts des apprenants.

Brunet conseille de partir de la réalité des apprenants pour capter leur intérêt et d'élaborer des jeux signifiants (Czerwinski, entre 2002-2013). Ainsi, dans sa planification de jeux pédagogiques, l'enseignant veillera à créer non seulement des situations ou des supports signifiants en fonction de l'âge des apprenants afin de leur assurer le plaisir d'apprendre en jouant, mais aussi à créer un contexte en lien avec « [leurs] intérêts et [leur] bien-être » (Cwerwinski, entre 2002-2013; Honoré, 2005-2006; Kieff, & Casbergue, 2000). La plupart du temps, les champs d'intérêts sont personnels, mais ils changent ou peuvent changer avec l'âge. Il n'est pas rare que les enfants en bas âge fusionnent leurs intérêts avec ceux du groupe. Il arrive également que certains champs d'intérêts demeurent actifs avec la maturité, mais à un niveau différent et souvent plus poussé. Par exemple, les voitures sont populaires chez les jeunes garçons. Cet intérêt peut devenir plus technique chez les adolescents.

2.3.3 Le niveau cognitif linguistique.

L'âge des apprenants est primordial dans le choix du jeu parce que l'âge est associé à un niveau cognitif de notions linguistiques (lexicales ou grammaticales) de la langue maternelle et la L3 étudiée. Par exemple, il ne sert à rien de demander à des élèves de première année du primaire de donner le pluriel de mots parce que le concept théorique de pluriel n'est pas connu ni maîtrisé à cet âge. Toutefois, à six ans, les élèves seront en mesure de dire *un gato, dos gatos*, dès qu'on leur aura donné quelques exemples ou dès qu'ils auront associé, par déduction, le son de la lettre *s* à une quantité supérieure ou égale

à deux, comme suite à un exercice pratique ou à l'écoute d'items. L'enseignant doit à cet effet bien connaître le niveau cognitif linguistique de son groupe, ses forces et ses faiblesses, qui seront dès lors des critères à prendre en considération pour le choix d'un jeu pédagogique.

Sur le plan cognitif, les règles sont un autre aspect des jeux à prendre en considération. En effet, les règles forment un pont entre la réalité et la fiction de l'apprenant qui les applique dans sa réalité ludique (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Les règles d'un jeu sont des facteurs importants pour avoir du plaisir et mettre en pratique les notions linguistiques (lexicales et grammaticales) ciblées, la compréhension des règles d'un jeu est fondamentale pour y prendre plaisir, bien sûr, mais aussi et surtout pour mettre en pratique l'apprentissage de notions difficiles à intégrer par les apprenants. En fonction du niveau cognitif de ses apprenants, l'enseignant donne des directives claires : ces directives se compliquent au fur et à mesure du niveau académique des apprenants. Par exemple, en ce qui concerne les règles pour l'utilisation de temps de verbes à apprendre : *je gagne*, devient *j'ai gagné*, *il se trompe* devient *il s'est trompé*. En résumé, il revient à l'enseignant de définir et d'adapter à la fois les notions et les règles du jeu aux besoins et au niveau cognitifs de son groupe d'apprenants. Les deux volets, règles du jeu et jeu en lui-même, devront répondre aux mêmes critères de préparation que ceux de la séquence d'enseignement, c'est-à-dire que l'enseignant devra tenir compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages linguistiques de son programme (Gouvernement du Québec, 2001), lorsqu'il établira sa planification de cours.

2.4 Jeu pédagogique et programme officiel d'espagnol langue tierce au Québec

Le MELS a répertorié en sept sections les apprentissages à réaliser en espagnol L3 :

1) éléments de la situation de communication, 2) lexique, 3) phonétique, 4) connaissances liées à la grammaire, 5) repères culturels, 6) stratégies, 7) démarches d'interaction, de compréhension et de production. Chaque section indique le niveau d'apprentissage où devraient se situer et se rendre les apprenants selon leur cycle d'étude (MELS, 2011). Les cotes d'acquisition sont visuellement représentées dans des cases avec des symboles ou une couleur : les cases avec un fond grisé doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant, elles illustrent les connaissances à réutiliser pendant l'année en cours; l'étoile indiquera que l'élève apprend avec l'intervention de l'enseignant ; la flèche indique ce que l'élève fait par lui-même en fin d'année scolaire ; les cases remplies en bleu qui apparaissent en moitié et surtout en fin du parcours d'études des apprenants, illustrent que l'élève maîtrise la connaissance ciblée et la réutilise.

De façon très similaire, le réseau des écoles trilingues Vision a bâti sa propre progression des apprentissages en 2009 (Réseau des écoles trilingues Vision, 2009/2012). Dans le souci d'orienter ses enseignants dans la planification de leurs cours, le réseau des écoles trilingues Vision énumère aussi à titre indicatif une liste des savoirs essentiels adaptée à chaque groupe d'âge (Réseau des écoles trilingues Vision, 2009). S'y retrouve les quatre compétences langagières suivantes : 1) compréhension orale, 2) production orale, 3) compréhension écrite et 4) production écrite, avec chacune leurs critères d'évaluation respectifs. Contrairement au PFEQ, le réseau des écoles trilingues Vision

divise en deux la compétence de compréhension orale (C1) : réaction aux propos entendus (12 sous-critères) et utilisation des stratégies de compréhension orale (14 sous-critères). La compétence de production orale (C2) se divise, quant à elle, en trois critères : participation aux échanges (7 sous-critères), utilisation d'un langage fonctionnel (5) et utilisation de stratégies de communication orale (13) (Voir en Appendice B).

2.5 Objectifs spécifiques

En ce qui a trait aux deux curricula ciblés, l'enseignant doit amener ses élèves à développer la C1 (comprendre des textes exprimés oralement) et la C2 (communiquer oralement) du programme Vision (2012). Ces deux compétences proviennent de la C1 du PFEQ (MELS, 2007), à savoir : comprendre et produire des textes oraux de façon appropriée et spontanée, laquelle compétence qui a été scindée en deux dans le programme du réseau des écoles trilingues Vision. Le jeu est une stratégie variée qui offre une certaine latitude à l'enseignant tout en lui permettant de respecter les dispositions ministérielles du PFEQ (MELS, 2007), la politique du réseau des écoles trilingues Vision (2009/2012) et du PFEQ (2007) et le profil d'apprentissage de ses apprenants. À cause de ses caractéristiques, le jeu pédagogique peut être une activité aidant au développement cognitif et pratique des élèves étudiant une L2/L3.

Ce travail se concentrera sur les jeux pédagogiques appelés à *règles* au sens de Piaget. Il existe également bon nombre de sous-classifications possibles des jeux à règles. Cette étude s'en tiendra à la première classification proposée par le Ministère de l'Éducation nationale français (2015), c'est à dire aux jeux de compétition faisant appel à la réflexion.

Le choix de ce type de jeu comme stratégie d'enseignement pourrait paraître à contre-courant de la tendance actuelle des supports informatiques, mais notre volonté de développer les échanges oraux entre apprenants pour consolider et développer leurs compétences communicatives en espagnol a déterminé ce retour aux sources, de notre part.

À nouveau, l'objectif général de cet essai se lit comme suit : « élaborer une grille d'évaluation du jeu pédagogique pour l'enseignement de l'espagnol L3 » (p.11). Énoncés du point de vue du développement professionnel de l'enseignante, les objectifs spécifiques dudit essai s'énoncent :

- 1) Élaborer une grille d'évaluation de jeux pédagogiques pour l'enseignement de l'espagnol;
- 2) Vérifier la facilité d'utilisation de cette grille lors de la planification de cours avec jeux pédagogiques;
- 3) Identifier les effets de la création d'une grille d'évaluation du jeu pédagogique sur le développement professionnel de la CP3 de l'enseignante.

Ceci vient mettre fin au chapitre II qui a posé les pierres angulaires nécessaires à l'élaboration de notre gabarit. Nous décrirons au chapitre suivant la méthodologie retenue pour mener à bien cet essai.

Chapitre III - Méthodologie

Le chapitre III présente la méthodologie à laquelle nous avons eu recours pour la construction du gabarit. Les premiers paragraphes seront consacrés à décrire le contexte et les participants. Ensuite sera présenté l'outil de collecte de données puis le déroulement de l'intervention proposée. Cet outil doit aider l'enseignante à se réaliser comme professionnel en lui permettant de réfléchir sur sa pratique et, ici plus spécifiquement sur le choix d'un jeu dans un cours d'espagnol L3. En dernier lieu, la méthode d'analyse des données sera présentée.

3.1 Approche méthodologique

La recherche qualitative s'applique à ce travail parce qu'elle permet notamment une « approche plutôt inductive, à partir des données sur le vécu, une approche avec des mots, des concepts et donnant lieu à une interprétation du spécifique » (Guillemette, 2014). Cette approche permet que « le chercheur soit impliqué dans l'analyse et l'interprétation, parce qu'il est le principal instrument de la recherche ». L'implication du chercheur lui permet de « pouvoir comprendre » grâce à une « immersion, une proximité et des contacts directs » avec le milieu impliqué dans sa recherche (Guillemette, 2014, pp.8, 9 et 10). C'est aussi une cueillette de données sous la forme d'observations ou des récits non mesurables à partir de questions-clés : Comment? Qu'est-ce qui se passe? C'est également une analyse traduite en discours et non pas en graphiques (Guillemette, 2014). Enfin, l'approche qualitative participe à la dynamique réflexive pour enrichir la pratique professionnelle de l'enseignante en mettant à profit ses observations lors de la

planification de ses cours d'espagnol L3 avec jeux pédagogiques. En effet, c'est en partie sur la base des dites observations recueillies que l'outil d'évaluation verra le jour et sera peaufiné.

3.2 Contexte et participants

Les participants proviennent de l'école primaire trilingue Vision St-Jean située à St-Jean sur Richelieu, Québec. Les classes sont mixtes (filles et garçons). Cette école francophone fait partie d'un réseau d'écoles primaires privées où les enfants sont, pour la plupart, issus de familles de milieux sociaux aisés, voire très favorisés. L'École Trilingue Vision St-Jean en est à sa septième année d'opération avec actuellement un effectif de 134 élèves. Les écoles trilingues Vision sont soumises aux mêmes exigences ministérielles que les écoles publiques. Cependant, le réseau des écoles trilingues Vision a adapté le programme québécois en offrant un programme enrichi, axé sur les langues et le sport à ses apprenants. L'exposition aux trois langues – français, anglais et espagnol – se fait dès la pré-maternelle. Au primaire, les apprentissages se font dans la langue d'enseignement de l'enseignant bien que l'anglais soit la langue la plus utilisée dans les cours. Néanmoins, l'enseignement du français répond aux exigences ministérielles et l'espagnol est dispensé trois heures par semaine par groupe.

Le choix des participants a été fait en fonction du niveau cognitif des apprenants. Ils doivent intégrer des notions d'espagnol L3 plus ardues qu'au premier cycle, les participants à cet essai proviennent des groupes de 2^{ième} et 3^{ième} cycles du primaire auxquels j'enseigne. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Il s'agit de 83 (39

filles et 44 garçons) jeunes dont l'âge varie entre 8 et 12 ans. Comme tous les enfants de cette tranche d'âge, ils ont beaucoup d'intérêt pour le jeu. Chaque groupe reçoit autour de 114 heures de cours d'espagnol par année scolaire, à raison de trois heures par semaine. Les plus jeunes, soit les élèves de de 3^{ième} année auront en moyenne 456 heures de cours d'espagnol L3 à leur actif en fin d'année scolaire s'ils ont commencé à l'École Trilingue Vision St-Jean dès la maternelle. Les 4^{ième} en compteront 570 heures, les 5^{ième}, 684 et les 6^{ième}, 798. Trois des quatre classes sont des groupes-cycles où sont réunies les deux années qui forment un cycle scolaire. De façon détaillée, les participants proviennent de deux classes-cycles de 2^{ième} cycle intégrant les 3^{ième} et 4^{ième} années dans la même classe, d'une classe de 5^{ième} années et d'une classe cycle de 3^{ième} cycle intégrant les 5^{ième} et 6^{ième} années.

3.3 Outils de cueillette des données

Les trois sous-sections suivantes décrivent les outils utilisés pour la cueillette des données. Il s'agit : 1) des enregistrements de planifications, 2) du gabarit et 3) d'une post-évaluation.

3.3.1 Enregistrements des planifications.

Lors de la planification, je planifie à voix haute et enregistre mes propos afin de pouvoir garder des traces de ma réflexion de planification et de pouvoir me réécouter et comprendre mieux mon cheminement réflexif. Ces informations enregistrées seront retranscrites dans des verbatims et elles m'aideront à me rendre compte si je prends en compte toutes les sections et si certaines me causent plus de défi que d'autres.

3.3.2 Le gabarit – outil de cueillette des données et outil d’expérimentation –.

3.3.2.1 Particularités du Gabarit.

Ce gabarit est particulier en ce qu’il est à la fois un outil de cueillette pour vérifier si un jeu est pédagogique, et qu’il est également l’objet d’étude de cet essai. S’opère ainsi une double vérification simultanée: le jeu est évalué et ce faisant, il y a aussi évaluation du gabarit. Si le besoin de critères d’évaluation supplémentaires se fait sentir, ils seront alors ajoutés. Il peut s’agir d’une simple précision des énoncés des critères, d’un changement de place des critères ou du format du Gabarit. Lors de la mise en œuvre du jeu en classe, l’observation des apprenants par l’enseignante, gabarit en main, alimente cette double réflexion qui permet de compléter ou d’adapter les derniers critères grâce aux notes prises sur le vif. Les informations recueillies en classe viendront confirmer les qualités pédagogiques du jeu évalué; elles pourront ainsi venir confirmer, modifier, changer de place ou éliminer les catégories du Gabarit. Peu importe le moment où elles sont effectuées, ces modifications sont toujours faites de façon à adapter le Gabarit et le faire évoluer en fonction des pratiques et des besoins des apprenants. Cette capacité d’adaptation du format et des énoncés du Gabarit devrait assurer à l’enseignante qu’il est un bon outil pour vérifier des jeux pédagogiques dans l’apprentissage de l’espagnol L3.

Dans cet essai, le gabarit conçu et utilisé est inspiré de la grille d’évaluation d’un test (Gazaille, (2014), inspirée de Coombe, Davidson, O’Sullivan & Stoyhoff (2012)) et des grilles de Guastalegnanne (2009). Son titre est *Gabarit pour évaluation d’un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce*, ci-après appelé Gabarit.

3.3.2.2 Critères.

La raison première pour laquelle le Gabarit a été construit est la vérification des qualités pédagogiques des jeux. En ce qui a trait aux critères, il n'existe pas de référence établie en matière de catégorie (Mondada & Dubois, 1995). Aussi, c'est le contexte pédagogique qui a guidé le choix des catégories retenues pour évaluer un jeu tout en donnant un cadre de référence structuré au dit gabarit d'évaluation ainsi que les critères les plus représentatifs et pertinents issus du cadre théorique qui sont retenus pour construire notre Gabarit. Ces critères fournissent un ensemble d'informations descriptives permettant d'évaluer la qualité pédagogique d'un jeu. Le Gabarit doit tenir sur deux feuilles de format 8,5''x 11'', taille standard des feuilles utilisée au Québec, pour assurer une commodité maximale lors de son utilisation.

Les éléments retenus sont indispensables selon maints auteurs (Baretta, 2006; Giguet, 2012; Guastalegnanne, 2009; Honoré, 2005-2006; Romand, 2001-2002; Silva, 2005). S'y retrouvent les catégories :

- type d'apprenants (âge, sexe),
- caractéristiques cognitives en espagnol (niveau, année de scolarité),
- besoins d'un groupe classe,
- ressources disponibles,
- défi cognitif suffisant et à la portée des apprenants,
- règles claires qui rendent le déroulement du jeu intéressant et dynamique,
- support matériel varié, polyvalent, attirant, solide et bien conçu.

3.3.2.3 Description des sections du Gabarit.

Le Gabarit est un tableau divisé en six sections (Voir en Appendice C). La première section, en bleu, permet de colliger des informations sur le groupe classe, notamment, le cycle et l'année du primaire. Il y a aussi un espace à compléter relativement au nombre d'apprenants et le stade cognitif desdits apprenants.

La deuxième section, en vert, identifie les visées pédagogiques ciblées; elles sont réparties en trois sous-sections. Cette partie est celle où l'enseignante vérifie si le jeu est en lien direct avec son programme en cochant, d'abord, s'il s'agit d'une activité formative ou sommative. Ensuite, l'enseignante coche s'il s'agit d'un exercice pratique ou d'un nouvel apprentissage et écrit le ou les contenu(s) ciblé(s) : lexical, grammatical, culturel, etc. Si cela est pertinent, l'enseignante indique aussi la page du livre à laquelle réfère cette activité. La dernière partie de cette deuxième section est plus spécifique, car l'enseignante précise s'il s'agit d'une *pratique* de connaissances pour en faciliter la mémorisation ou s'il s'agit d'un *apprentissage* de nouvelles notions. Dans chaque cas, l'enseignante indique le contenu de l'activité, à savoir si la pratique ou l'apprentissage portera sur du lexique, de la grammaire ou du contenu culturel. Il se peut qu'un jeu travaille deux, voire les trois compétences. Ensuite, l'enseignante peut énumérer précisément les notions qui feront l'objet de la leçon.

L'étude ayant lieu dans une des écoles trilingues du réseau Vision, le document de référence sur la progression des apprentissages de Vision contribue à la construction du Gabarit. Nous nous en inspirons pour illustrer, grâce au même code de couleurs et de

symboles, le développement des compétences orales qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de cet essai. Est décrite l'évolution des composantes de chaque compétence (Comprendre les messages exprimés en espagnol, C1 et utiliser l'espagnol, C2) pour chaque année du primaire, ce qui donne une idée du type de jeu pédagogique requis selon le niveau cognitif linguistique des apprenants. Quant aux savoirs essentiels, listés à la fin du programme d'espagnol du Réseau des écoles trilingues Vision, ils servent de points de références pour les savoirs à identifier dans la Gabarit d'évaluation du jeu pédagogique.

La troisième section du Gabarit regroupe les critères sélectionnés pour vérifier le côté pédagogique du jeu. Dans cette section, l'enseignante inscrit le nom du jeu dans la section orangée intitulée: *descripteurs à vérifier pour le jeu*. Elle y note également la source où elle a pris le jeu ainsi que précise s'il agit d'un jeu de cartes, de l'oie, etc. en apposant un crochet devant ce qui définit le mieux ledit jeu. Suit une liste de 24 descripteurs ainsi qu'un espace laissé en blanc, au cas où l'enseignante voudrait ajouter un descripteur supplémentaire. Les descripteurs sont regroupés sous un code de couleurs : le noir, pour vérifier si le jeu tient compte des champs d'intérêts des apprenants selon leur âge et leur sexe; le vert, pour vérifier les liens avec la pédagogie et le niveau cognitif des apprenants et le rouge, pour vérifier les qualités communicatives du jeu. Cette troisième section permet aussi à l'enseignante de réfléchir à la séquence pédagogique, à savoir la gradation de difficultés (de simple à difficile) et au temps nécessaire pour jouer (Guastalegnanne, 2009; Giguët, 2012; Suso-L., 1998).

La quatrième section, en vert clair, réfère aux règles du jeu. Elle porte le titre *de Modalités, règles de jeu et prérequis pour jouer*. Cet espace informe sur les modalités choisies pour le jeu, c'est-à-dire si les apprenants joueront en dyades ou en équipes, par exemple. L'enseignante peut spécifier s'il s'agit d'équipes de deux, trois, quatre ou cinq apprenants en entourant le chiffre qui convient. Il y a onze points à vérifier avant de passer aux préalables et au temps alloué pour expliquer les règles de jeu. Deux lignes ont été incluses pour répondre à des éléments non anticipés.

La liste du matériel requis pour le jeu évalué se trouve à la cinquième et avant-dernière section (en bleu clair). L'enseignante peut préciser si le matériel est *à faire* ou *à adapter*. Trois lignes ont été ajoutées pour permettre l'ajout de matériel ou autres besoins logistiques. La dernière section (en brun) est divisée en deux colonnes (limites / bons coups). Cette dernière section n'appartient pas comme telle à la planification du jeu. Il s'agit d'un espace pour prendre des notes lors du déroulement du jeu, notes qui serviront de référence pour alimenter la réflexion professionnelle ultérieure. Grâce à ces notes, l'enseignante pourra réfléchir et procéder à des ajustements lors d'une deuxième utilisation du jeu en question (Gabarit pour analyse d'un jeu pédagogique, voir en Appendice C).

3.3.3 Post-évaluation.

La dernière section du Gabarit *Limites et Bons coups* où l'enseignante a noté ses observations pendant le déroulement vient compléter l'évaluation du jeu par le Gabarit. C'est aussi lors de cette étape que l'enseignante revoit la structure du Gabarit, notamment

les énoncés et la mise en page en fonction des notes prises dans cette section et en marge des autres sections.

3.4 Déroutement

L'intervention de cet essai consiste à élaborer un gabarit pour l'évaluation de jeux pédagogiques, de mettre en œuvre lesdits jeux dans la classe d'espagnol L3 et, s'il y a lieu, d'améliorer ledit gabarit suite à la post évaluation. Le déroulement proposé se réalise en trois temps. Il s'agit des phases de :

- 1) Création
- 2) Planification
- 3) Évaluation

3.4.1 Création du Gabarit.

Ayant commencé à imaginer le Gabarit à l'automne 2017, il a fallu concevoir et construire l'outil. Tout d'abord, j'ai listé les critères pédagogiques et didactiques qu'une activité ludique ou qu'un jeu pédagogique doit comporter en me référant à mon programme officiel d'espagnol et à des auteurs dont, Baretta (2006), Guastalegnanne (2009), Giguët (2012), Honoré (2005-2006), Romand (2001-2002) et Silva (2005). J'ai aussi fait appel à mes connaissances didactiques et pédagogiques, mes préférences et mes compétences pour élaborer un gabarit visuellement clair, agréable, facile et rapide à remplir. Ces premiers critères établis ont servi de fondement à la conception du gabarit. Une fois le premier gabarit élaboré, je me suis questionnée : est-ce un outil qui m'aidera dans ma planification? Le jeu répond-il ou non aux besoins de mes apprenants? Qu'en est-

il du choix des critères? De façon à valider mes choix, j'ai demandé l'avis de ma directrice de recherche au sujet du Gabarit à plusieurs reprises. Une fois le Gabarit restructuré, j'ai procédé à l'évaluation du nouveau jeu pédagogique à évaluer. Dans le cadre de cet essai, cette séquence s'est répétée 4 fois, avec 4 jeux différents.

Les deux autres temps relatifs à la conception du Gabarit se réalisent à l'École Trilingue Vision St-Jean lors de la deuxième étape de l'année scolaire 2017-2018. Il s'agit de la planification d'un cours basée sur un jeu pédagogique, de l'évaluation dudit jeu avec le Gabarit et de l'évolution du Gabarit tout au long des deux processus précédents.

3.4.2 Planification de la leçon recourant au jeu.

Dans un premier temps, soit pendant sa planification, l'enseignante vérifiera rapidement à l'aide du gabarit élaboré les qualités et les critères du jeu pressenti. Elle remplira seule le Gabarit, ce qui lui donnera un rapide portrait du potentiel pédagogique du jeu qu'elle désire utiliser. Il lui suffira de cocher (✓) les critères qui définissent le jeu. Les jeux qui ne répondent pas à certains critères jugés essentiels par l'enseignante pour le déroulement de la séquence pédagogique prévue devront subir des adaptations pour les rendre conformes aux objectifs.

Concrètement parlé, lors de la planification de la leçon qui recourt au jeu, l'enseignante complétera d'abord les deux premières parties du Gabarit *informations relatives au groupe* et les *visées pédagogiques et didactiques* afin d'avoir clairement en tête ses objectifs pédagogiques pour sélectionner un jeu. Ensuite, elle lira les règles, le but et autres

informations relatives au jeu évalué. Si les énoncés des critères du Gabarit sont bien faits, ils devraient alléger le processus d'évaluation du jeu pédagogique en le rendant plus fluide et plus rapide, tout en en m'assurant d'avoir pensé à l'essentiel, à savoir si le jeu correspond aux champs d'intérêts selon l'âge et le sexe des apprenants, leur niveau cognitif d'espagnol. Si ce n'est pas le cas, l'enseignante devra faire soit des modifications dans les critères ou leurs énoncés, soit des ajustements au jeu ou à son cours.

3.4.3 Évaluation simultanée du jeu à l'aide du Gabarit.

Parallèlement à chacune des étapes de vérification de la qualité pédagogique d'un jeu, l'enseignante évaluera la qualité du Gabarit en prenant des notes. Elle vérifiera si les énoncés du Gabarit sont clairs et pertinents, s'ils sont suffisants en nombre ou s'ils sont au bon endroit dans la Gabarit. L'enseignante commentera à oral et/ou à l'écrit sur le gabarit en entourant le critère à modifier ou en inscrivant une note dans la marge vis-à-vis la section concernée.

3.4.4 Observations durant la mise en œuvre du jeu.

Dans un deuxième temps, soit en classe, l'enseignante fera de l'observation directe à l'aide du Gabarit utilisé pour observer ses élèves en train d'interagir entre eux. L'observation directe se fait à partir d'informations recueillies basées sur des observations visuelles ou l'écoute d'échanges entre les apprenants (Hamani, 2005). Dans le cadre de cet essai, l'observation directe sera faite par l'enseignante lors du déroulement d'un jeu en classe. L'enseignante pourra cocher la ou les cases des sections *limites*, *matériel requis*,

au besoin, tout comme, prendre des notes sur les lignes laissées en blanc à cet effet. Ces informations serviront, à peaufiner le gabarit comme suite à l'observation directe, la post-évaluation fournira des informations sur les apprenants : leurs réactions, leur implication dans leur apprentissage de la L3. L'observation directe réalisée lors des jeux s'intéressera également aux stratégies que les apprenants utilisent pour enrichir leur lexique pour jouer et leur lexique relationnel. À cet effet, je me promène dans chacune des quatre classes qui participent à l'intervention avec en main le Gabarit qui correspond à leur jeu. Je vais voir comment chaque groupe vit son expérience. C'est à ce moment, c'est-à-dire pendant que les apprenants interagissent, que sera complétée la dernière section de critères du gabarit. En plus du déroulement du jeu, les observations compilées portent aussi sur le matériel. Je vais également faire attention aux réactions, aux commentaires oraux et aux questions de mes apprenants, que je vais inscrire dans les espaces en blanc laissés à cet effet (*limites/ bons coups*).

Les va-et-vient entre planifications, mises en œuvre et post-observation permettront aussi de faire ressortir comment les qualités du jeu évalué participent au développement de mon outil didactique. Lors de la planification suivante incluant un nouveau jeu pédagogique, je vérifierai les documents officiels (programme d'espagnol et progression des apprentissages) et ma planification, je reprendrai le Gabarit avec mes notes d'observations. Je ferai des comparaisons des jeux, de leurs règles.

3.5 Méthode de traitement et d'analyse des observations

Par la suite, je pourrais vérifier si mon diagnostic premier du jeu est appuyé par mes observations en classe. Les enregistrements de mes réflexions de planification avec gabarit seront retranscrits sous forme de verbatims. Chaque verbatim fera l'objet d'une analyse qualitative inspirée de l'analyse de contenu par catégorie afin de mettre en lumière mon raisonnement de planification. Pour ce faire j'utilise un code de couleur. Sont surlignées en vert les informations qui donnent des informations sur l'outil de cueillette de données, le Gabarit; en rose les informations curriculaires et en jaunes celles relatives aux apprenants. Ces catégories serviront de base de données à l'élaboration du tableau comparatif qui récapitulera l'évolution des éléments du Gabarit. Ce tableau appelé *Évolution des éléments du gabarit de planification de cours avec un jeu pédagogique* regroupera toutes les modifications (ajout, élimination ou changement de place ou d'énoncé) apportées au Gabarit, jeu après jeu.

Ceci met fin au chapitre III. Suit le chapitre IV qui fera état des observations recueillies à chacune des étapes de la construction du Gabarit.

Chapitre IV - Résultats

Le chapitre IV expose les résultats du cheminement adopté pour créer un gabarit qui évalue la valeur pédagogique des jeux pour l'apprentissage de l'espagnol L3. D'abord, nous ferons état des résultats pour suivre l'évolution de la création de l'outil. Suivra l'analyse des résultats concernant la pertinence du Gabarit pour l'apprentissage de l'espagnol L3 ainsi que relatifs au développement des compétences professionnelles ciblées.

4.1 Présentation des résultats

Le tableau I rapporte l'évolution des éléments du gabarit créé et mis en œuvre pour évaluer un jeu pédagogique lors de la planification d'un cours d'espagnol L3. Ce tableau rassemble les changements, les ajouts, les soustractions faits lors des quatre planifications de cours utilisant un jeu pédagogique. Les changements ont été effectués dans l'optique de la CP3, à savoir comment mon gabarit m'assure de choisir et de proposer des jeux pédagogiques qui répondent aux besoins de mes apprenants.

La première colonne décrit le contenu des colonnes adjacentes. La dernière colonne appelée *évolution* illustre à l'aide de symboles les ajouts, suppressions, changements ou modifications apportés pour chaque critère. Ceci permet de mettre en relief les critères qui ont subi des changements, le type de changement réalisé et le nombre de fois qu'ils ont fait l'objet d'adaptations. Le tableau I montre clairement que certains critères n'ont subi aucun changement contrairement à d'autres.

Tableau I

Évolution des éléments du gabarit de planification de cours avec un jeu pédagogique

| Éléments du gabarit pour l'évaluation d'un jeu | Verbatim # 1 | Verbatim #2 | Verbatim #3 | Verbatim #4 | Évolution des éléments | | |
|--|---|---|---|--|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| | | | | | | | |
| Titre du gabarit | Gabarit pour analyse d'un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce. <i>Compétences ciblées.</i> | <i>Tout identique</i> | <i>Tout identique</i> | Gabarit pour analyse d'un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce. | ∅ | ∅ | -- |
| Informations relatives au groupe classe | Titre Cycles Nombre d'élèves Répartition par sexe Modalités (n2) | <i>Tout identique</i> | <i>Tout identique</i> | Titre Cycle Nbre d'élèves Sexe (n1) Stade cognitif | ∅ ∅ ∅ ∅ ∅ | ∅ ∅ ∅ ∅ ∅ | ∅ ∅ ∅ M -- + |
| Visées pédagogiques et didactiques | Titre Objectifs Buts Répond au besoin de ____ Lexique ciblé N# ou page de la leçon s'il y a lieu | Titre Objectifs, en lien avec leçon p. ____ Buts Lexique ciblé | Visées pédagogiques et didactiques But de l'activité Objectifs linguistiques, en lien avec leçon p. ____ Lexique ciblé | Titre id. #3 But de l'activité Objectifs linguistiques, en lien avec leçon p. ____ Lexique ciblé, connaissances antérieures de l'A. | ∅ C -- ∅ ∅ C | + C C ∅ ∅ | ∅ ∅ ∅ ∅ + |
| Descripteurs du jeu | Titre 25 descripteurs dont 9 sur l'intérêt du jeu 10 sur le niveau cognitif 6 référant au PFÉQ 3 lignes en blanc | Titre et sources 27 descripteurs dont 9 sur l'intérêt du jeu 12 sur le niveau cognitif 6 référant au PFÉQ 1 ligne en blanc | Titre, sources et type de jeu 27 descripteurs identiques au #2 1 ligne en blanc | Titre identique 27 descripteurs dont 10 sur l'intérêt du jeu 10 sur niveau cognitif 7 référant au PFÉQ 1 ligne en blanc | + + + + -- | + ∅ ∅ ∅ ∅ | ∅ M + -- + ∅ ∅ |
| Modalités, règles et prérequis pour jouer | Titre 13 descripteurs pelle-mêle 2 lignes en blanc | <i>Tout identique</i> | <i>Tout identique</i> | Titre Descripteurs par section Modalités Règles Prérequis Temps alloué 2 lignes en blanc | ∅ ∅ ∅ ∅ ∅ ∅ | ∅ ∅ ∅ ∅ ∅ ∅ | M M + M + ∅ ∅ |

| | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------------------|---|---|----|
| Matériel requis | Titre | Titre identique | | Titre | Ø | Ø | M |
| | 6 choses | 10 choses | Tout identique | 10 choses | + | Ø | Ø |
| | 8 lignes en blanc | 8 lignes en blanc | | 3 lignes en blanc | Ø | Ø | -- |
| Limites et bons coups | Titre | | | Titre et bons coups | Ø | Ø | + |
| | | Tout identique | Tout identique | Scission en 2 de la rubrique | | | M |
| | 7 possibles limites | | | 8 possibles limites | Ø | Ø | + |
| | 2 lignes en blanc | | | 8 lignes en blanc | Ø | Ø | + |

Légende:

En gras : élément ajouté

En bleu : élément supprimé

En Bordeau : élément modifié

En vert : changement de place

+: Ajout

-- : Suppression

M : Modification

C : Changement de place

Ø : sans changement

Le tableau I permet de voir que d'un verbatim à l'autre, soit d'une évaluation de jeu pédagogique à la suivante, les éléments relatifs aux énoncés des informations générales décrivant les groupes et au le titre du Gabarit n'ont pas fait l'objet de nombreux remaniements. Ces modifications sont survenues suite à des relectures, des insatisfactions techniques ou lexicales au moment de remplir le Gabarit, des échanges avec des pairs ou suites à un souci de clarté du Gabarit dans son ensemble. Aussi, le *titre* a été épuré lors de la dernière version où le détail des *compétences ciblées* a été enlevé pour des raisons de clarté. Dans la section *informations relatives au groupe classe*, la *répartition par sexe* a été modifiée par le mot *sexe*, qui est plus concis. De même, le critère de *modalité* a été changé par celui de *stade cognitif*, plus révélateur comme critère décrivant le groupe, et a été déplacé dans la quatrième section, soit la section qui réfère au jeu et à ses règles puisqu'il s'agit de savoir si ce jeu se joue à deux ou à plus. Pour la troisième catégorie

d'éléments, le titre *Visées pédagogiques* a été complété en y ajoutant *et didactiques* ce qui est plus logique, le Gabarit se voulant un outil de planification de cours. Il y a eu des déplacements dans l'ordre de présentation des rubriques à l'intérieur de cette catégorie, notamment entre les objectifs et les buts, comme suite à une erreur de définition de ces termes. La notion de connaissances antérieures a été ajoutée à la rubrique du lexique et de la grammaire ciblés pour s'assurer que les apprenants avaient le niveau cognitif nécessaire pour échanger en espagnol pendant le jeu. La catégorie relative aux descripteurs du jeu a vu son titre se compléter avec la provenance de sa source et du type de jeu auquel il appartient de façon à garder des traces et un premier profil du jeu. Les descripteurs ont été modifiés; il y a eu des ajouts et une suppression de descripteurs. À cause de la grande quantité de critères, cette section fut la plus difficile à agencer. Pour les mêmes raisons, la quatrième catégorie *Descripteurs des règles du jeu et de la modélisation prévue à vérifier* a changé pour *Modalités, règles du jeu et prérequis pour jouer*. Les descripteurs ont été classifiés en quatre sections : modalités, règles, prérequis pour jouer et temps alloué pour expliquer les règles/modélisation. La catégorie relative au matériel requis a subi une modification du titre pour être plus direct; ont été ajouté *à faire /adapter* à côté des items servant à jouer afin de penser à apporter des modifications au matériel si besoin était. Suite à ses transformations du Gabarit, seules trois lignes des sept initialement prévues ont été gardées pour ajouter des éléments nouveaux. La dernière catégorie relative à la post-évaluation compile les observations faites sur le déroulement du jeu en classe et ne visait, initialement que *les limites*. Cette catégorie a été restructurée et divisée en deux avec l'ajout d'une case pour les *bons coups* qui peuvent être enrichissants au moment de la

réflexion. Des lignes ont été laissées sciemment vides pour l'évaluation du jeu lors de la planification de cours ainsi que pour la cueillette d'observations sur le jeu ou le Gabarit lors du déroulement du jeu.

Un des points forts du gabarit est qu'il se remplit facilement, car, la plupart du temps, on procède en cochant des rubriques, ce qui donne un rapide portrait pédagogique du jeu étudié. L'autre point fort est qu'il tient sur une feuille recto verso : il est fonctionnel.

En termes d'évolution du gabarit, le tableau I (p.44) permet d'observer que le nombre le plus important de changements est survenu seulement à la 4^{ème} version du Gabarit. Les critères relatifs aux informations des apprenants sont restés très stables dans le Gabarit. Par contre, ceux en lien avec les descripteurs du jeu sont ceux qui ont été les plus difficiles à identifier. La dernière colonne du tableau 1 *Évolution* fait état de douze modifications dont cinq sont des ajouts. L'autre section qui a beaucoup changé est celle des visées pédagogiques, 4 des 13 modifications sont des changements de place.

La dernière section du premier Gabarit intitulée *limites* manquait de lignes pour prendre des notes, qui furent nombreuses, et les bons coups côtoyaient les limites. Cette situation a donné naissance à la case pour les bons coups. Suite à l'ajout de cette case, l'enseignante a pu noter que ses élèves étaient impliqués dans leurs apprentissages et ce sont ces notes qui ont été à l'origine du remaniement des modélisations préalables au déroulement du jeu.

4.2 Analyse

L'analyse des résultats a été guidée par la compétence professionnelle #3 *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés* et plus spécifiquement par la composante C6 *Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre*.

Cette analyse se divise en deux points : 1) analyse du gabarit final et de son utilisation et 2) analyse relative au développement de la CP3.

4.2.1 Analyse du gabarit final et de son utilisation.

L'ensemble des critères du gabarit final orientent l'enseignante dans sa réflexion pour l'évaluation des qualités pédagogiques des jeux. Que ce soient des jeux créés par l'enseignante ou non, le gabarit final donne le portrait pédagogique et didactique d'un jeu relativement aux critères des apprenants, du programme d'étude, des règles de jeu, du matériel et des limites du contexte de classe. Les critères du gabarit final permettent aussi de vérifier si la description du jeu donnée par l'auteur ou la maison d'édition correspondent aux besoins et au niveau des apprenants.

En d'autres mots, le gabarit aura permis que les évaluations des jeux deviennent plus précises à chaque fois. Il aura permis également à l'enseignante d'identifier lors de la planification du jeu pédagogique les éléments essentiels à l'engagement des apprenants dans ledit jeu, activité d'apprentissage de l'espagnol L3. Le Gabarit lui aura aussi permis de revoir ou peaufiner les modélisations ou de simplifier les règles du jeu. Ceci constitue

à la fois une qualité importante du gabarit final proposé et un impact direct sur la CP3 de l'enseignante.

Après plusieurs évaluations de jeux pédagogiques, je me suis rendue compte que je commençais à bien connaître mes rubriques. Remplir le gabarit papier prenait du temps, surtout en ce qui concerne la première rubrique relative au groupe classe, laquelle rubrique je n'ai pas rempli systématiquement, parce que je connais mes groupes et que je ne sentais pas le besoin de les décrire à chaque fois. Aussi, j'ai essayé de remplir le gabarit dans ma tête en lisant seulement les rubriques qui s'affichaient à mon écran, mais cela ne me donnait pas de vue d'ensemble. J'oubliais vite certaines informations et je devais recommencer. J'ai donc écarté cette façon d'utiliser le gabarit. De plus, il pourrait s'avérer intéressant de faire une liste alphabétique des jeux évalués selon le niveau de classe. Je réfléchis aussi beaucoup sur le format papier du gabarit, car, d'un point de vue écologique, il y a mieux à faire pour éviter le gaspillage de papier, attitude que j'encourage chez mes apprenants. Aussi, en tant que modèle, je dois également résoudre ce qui pourrait être perçu comme une mauvaise utilisation de ressources papier de la part de mes élèves. J'avais pensé plastifier le gabarit et effacer l'évaluation à chaque fois, mais je perds ainsi, les informations et l'évaluation devra être refaite. De cette façon, je perds aussi des informations qui pourraient être le point d'ancrage pour une seconde évaluation d'un jeu donné. C'est pourquoi j'opte pour compléter le Gabarit seulement sur mon ordinateur afin de sauvegarder mes réflexions comme traces d'évaluation d'un jeu.

En outre, en écoutant mes commentaires enregistrés, d'autres idées me sont venues en tête pour peaufiner les sections du Gabarit. De la même façon, l'observation du déroulement du jeu m'a donné des pistes de solutions pour revoir les points qui ont fait problème.

4.2.2 Développement de la CP3.

Afin de mieux comprendre mon processus réflexif, j'ai utilisé un code de couleur que j'ai appliqué à ma relecture des verbatims. En mettant ainsi en relief les thèmes qui sous-tendaient ma réflexion sur l'évaluation du gabarit à travers l'évaluation de jeux, j'ai distingué essentiellement trois aspects dans mon discours concernant la didactique de cours. Le premier thème de réflexion porte sur le gabarit lui-même et réfère à sa conception matérielle, à savoir, si je devais ou non faire des ajouts, des modifications ou suppressions pour rendre plus fonctionnel le gabarit pour faciliter la planification d'un cours avec un jeu pédagogique. Le deuxième sujet de réflexion porte sur le contenu curriculaire. Je vérifiais les qualités pédagogiques du jeu, le niveau cognitif exigé, le contenu à pratiquer, les notions connues, l'objectif par rapport au programme d'espagnol. Enfin, le dernier thème de ma réflexion était en lien avec les apprenants, si le jeu était en lien avec leurs intérêts, en fonction de leur âge. Ses informations ont servi à l'élaboration du tableau I (p.44) et à visualiser le développement de ma CP3 à travers l'évolution du Gabarit en tant qu'outil d'évaluation de jeux pédagogiques. Bien qu'il se soit avéré un outil pertinent et fonctionnel, le gabarit d'évaluation d'un jeu pédagogique proposé dans le cadre de cet essai n'est pas une fin en soi, mais une trace tangible de ma réflexion

professionnelle. Désormais, il m'est possible de justifier mes choix de jeux pédagogiques et de planification de ceux-ci. Je remarque aussi que je me sens plus sûre de moi quand je planifie et utilise un jeu que j'ai passé à la lumière du gabarit, car cette rapide évaluation m'aide à détecter plus vite des faiblesses qui pourraient ruiner l'activité ludique ou l'alourdir. Par contre, il m'a été difficile de définir précisément combien de critères devaient être cochés pour qualifier un jeu de facilitateur d'apprentissage et conforme aux objectifs d'apprentissage. Ne pas être arrivée à définir précisément le nombre de critères nécessaires pour l'évaluation d'un jeu pédagogique m'a causé beaucoup de déception parce que j'avais l'impression d'une faille monumentale dans mon processus de réflexion et de conception. Bref, il y a fort à parier que mon Gabarit continue de se développer sur le plan du format comme du contenu.

Pour ce qui a trait au développement de mes habiletés à planifier, je remarque que cette intervention m'a fait développer ma compétence à créer des grilles d'évaluation autres que celles que je crée ou utilise pour évaluer mes apprenants. J'ai encore plus conscience de l'importance de cette étape réflexive où des éléments essentiels doivent être pris en compte en fonction de l'âge, des champs d'intérêts et du niveau cognitif des apprenants. Je comprends mieux comment le processus réflexif qui a lieu lors de la planification exige une bonne connaissance du programme, une sélection adéquate d'activités d'enseignement-apprentissage (incluant les jeux pédagogiques) significatives pour les apprenants et, de la part de l'enseignante, une capacité à les adapter aux besoins de ses élèves afin de les accompagner dans leur progression des apprentissages de l'espagnol L3.

4.2.3 Retombées pratiques.

Bien que mon Gabarit ne soit pas parfait et totalement objectif, j'aime l'utiliser, je le trouve pertinent et je vais continuer de l'utiliser. Il reste des ajustements à faire par exemple, au sujet des descripteurs du jeu où l'enseignante doit décider si le jeu est intéressant ou non pour un groupe d'âge donné. Cette catégorie devrait certainement être placée plus loin dans le gabarit, car c'est davantage en voyant interagir ou non ses apprenants que l'enseignante voit si un jeu est d'intérêt ou non pour ses élèves; le cas échéant, l'enseignante se base sur des suppositions personnelles.

J'aimerais par cet essai et d'éventuelles discussions avec mes collègues enseignants partager ce gabarit d'évaluation de jeux pédagogiques ainsi que ma modeste expertise en élaboration de grilles d'évaluation. J'ose espérer que les enseignants qui sont encore perplexes quant à l'intégration des jeux pédagogiques à leurs cours seront moins sceptiques et qu'ils trouveront dans ce gabarit des pistes de solutions ou de réflexions afin de bonifier leur pratique d'enseignement. D'avoir procédé de façon rigoureuse et analytique lors de la réalisation de cet essai et de la création de mon gabarit m'a amenée à me sentir plus crédible parce que j'ai des traces tangibles de comment j'ai pu *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées par le programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2001). Les va-et-vient entre planifications, mises en œuvre et post-observations permettent aussi de faire ressortir comment les qualités dudit jeu participent au développement de mon outil didactique.

Ces dernières réflexions closent le chapitre IV. Elles invitent au chapitre V, dernière partie de cet essai.

Chapitre V – Conclusion

Le chapitre V est un chapitre de clôture où je ferai un résumé global de tout ce qui a mené à l'écriture de cet essai. Je ferai ensuite une critique constructive de ce travail puis y exposerai mes conclusions.

5.1 Synthèse critique

Dans le cadre de la formation des maîtres, les futurs enseignants sont amenés à développer leur capacité réflexive sur leur pratique d'enseignement. À cet effet, ma première démarche a été d'identifier un problème issu de ma pratique professionnelle. Ainsi, parmi les dizaines de questionnements qui auraient pu être étudiés, cet essai avait pour objectif général de réfléchir sur la conception d'un outil didactique d'évaluation de jeux afin de m'assurer que ceux-ci soient adaptés et plaisants pour mes élèves d'espagnol L3. Bien que le jeu pédagogique soit reconnu comme facilitateur pour apprendre les langues maternelles, seconde, tierces ou étrangères (voir section 1.3, p. 5, ce document), nous avons besoin, en tant qu'enseignante, d'un outil qui nous permette de vérifier si les jeux pédagogiques étaient adaptés à nos groupes d'apprenants et répondaient à la fois aux directives des programmes d'espagnol L3 du Québec et du Réseau Vision. De fait, lors de mes planifications de cours recourant au jeu pédagogique, j'éprouvais des doutes sur la qualité des jeux choisis comme activités d'enseignement-apprentissage. De façon à répondre à mes doutes et questionnements, j'ai fait des recherches et j'ai lu plusieurs auteurs (voir Chapitre II, p. 14, ce document). J'ai élaboré un outil d'évaluation de la qualité pédagogique des jeux en classe de L2/L3 en m'appuyant sur ces références. J'ai

ensuite immédiatement testé mon Gabarit à travers ma planification de cours et mon enseignement. Cet outil aura été remis en question à quatre reprises afin de le peaufiner. En outre, j'ai pu conserver des traces écrites de ces qualités pédagogiques preuves de mon analyse réflexive et du développement de mes habiletés de planification en enseignement de l'espagnol L3.

Le processus de création du gabarit m'a aidée à définir les critères essentiels pour évaluer les qualités pédagogiques d'un jeu pour l'enseignement de l'espagnol L3. L'utilisation du gabarit m'a de plus permis d'être plus confiante et d'offrir des activités d'enseignement-apprentissage qui répondaient aux besoins des apprenants et au programme d'espagnol L3.

En ce qui concerne la méthodologie suivie dans le cadre de cet essai, elle m'aura permis de développer ma CP3; j'ai aussi pu développer plus spécifiquement la composante C6 puisque j'ai pu prendre le temps de repérer ce qui pourrait faire obstacle à l'apprentissage de l'espagnol L3 chez mes élèves. Ce faisant, l'élaboration et l'utilisation d'un outil d'évaluation m'ont permis d'identifier des pistes de solutions à certains obstacles à l'apprentissage de l'espagnol au primaire et d'assurer d'offrir des jeux pédagogiques des plus adéquats. Désormais, ma vision sur le travail de recherche est bonifiée et j'imagine qu'à l'avenir, cet essai me servira de référence pour tout autre questionnement professionnel similaire.

5.2 Limites

À aucun moment les apprenants n'ont eu leur mot à dire sur leur apprentissage de l'espagnol L3 par le jeu. Il serait intéressant de savoir ce qu'ils pensent de leurs apprentissages linguistiques par le jeu, ce qui aiderait sans doute à peaufiner certains critères du gabarit. Cela pourrait aussi mener à d'autres modifications qui permettraient peut-être de réduire *les obstacles à l'apprentissage des contenus*, comme le suggère la CP3. Interroger les apprenants relativement aux jeux proposés en classe constituerait ainsi une voie à explorer pour améliorer la qualité du gabarit.

Le gabarit d'évaluation de jeux pédagogique a été mis en œuvre au primaire seulement. Peut-être que les critères du gabarit proposé bougeraient différemment avec une clientèle adolescente du secondaire et dont les intérêts et les besoins cognitifs et affectifs sont différents de ceux d'élèves du primaire.

Avoir limité le Gabarit à une feuille 8,5x11 recto verso par commodité fonctionnelle peut aussi être questionné. Il est vrai que le fait de n'avoir qu'une feuille permet une utilisation plus facile et une vérification rapide des caractéristiques et qualités d'un jeu. Cependant, malgré les lignes laissées en blanc pour faire des ajouts, il est légitime de se demander si, de ce fait, la vérification n'est pas tronquée en regard de la quantité et de la qualité des critères au profit de l'applicabilité de l'outil d'évaluation. Le Gabarit contient-il vraiment tous les critères essentiels à l'évaluation des jeux pédagogiques ? Le format de la feuille 8,5x11 convient-il ou est-il limitatif ?

Enfin, le Gabarit a été testé par une seule enseignante. Bien que le gabarit proposé soit un outil de vérification qui ait fait ses preuves dans le cadre de cet essai, il serait intéressant de le mettre à l'essai auprès d'autres enseignants pour lui donner plus de robustesse. Ce faisant, cela permettrait de vérifier nos résultats, d'ouvrir d'autres pistes de solutions et de pallier nos limites.

5.3 Mot de la fin

Il existe de nombreuses variables propres à chaque groupe et à chaque jeu pédagogique, c'est pourquoi il est sans doute ambitieux de vouloir créer l'outil d'évaluation idéal valable en tout temps et en toutes circonstances. Par conséquent, pour savoir si le jeu correspond ou non aux besoins pédagogiques de la planification, j'en suis venue à la conclusion qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un chiffre précis de critères. En effet, le simple fait de prendre le temps de réfléchir pour évaluer les différents critères me suffit pour savoir repérer les forces et faiblesses du jeu évalué et pour savoir si je peux pallier ses manques ou le rejeter. Pour moi, l'importance de planifier mes cours est encore plus évidente qu'auparavant. Bref, créer et améliorer mon gabarit m'a permis de me dépasser dans ma pratique de planification et de conception de situations d'enseignement-apprentissage par le jeu pédagogique.

Il va sans dire que le processus réflexif associé à la réalisation de l'essai m'a donné envie d'approfondir, une à la fois, les 11 autres compétences professionnelles énoncées dans le document de formation des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). Cet

essai m'a permis de prendre conscience de la portée de la compétence 3 dans ma pratique et dans mon processus de réflexion professionnelle.

Comme mot de la fin, j'invite tous mes collègues à rester actifs dans leur processus de formation continue tout comme je compte le faire moi-même. Souvent, d'autres enseignants ont déjà entretenu les mêmes doutes, certains ont même laissé des pistes de réflexion ou d'action par écrit dans les revues professionnelles ou des articles scientifiques. Il s'agit là de sources de savoir professionnel. À cet effet, faire des recherches et consulter régulièrement des lectures spécialisées en éducation permettraient de s'aider soi-même, en tant qu'enseignant, à trouver des solutions aux problèmes d'enseignement-apprentissage rencontrés dans nos cours. Il est primordial de faire des introspections sur nos pratiques, de partager nos doutes et connaissances entre collègues et de rester attentifs aux réactions de nos apprenants.

Références

- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, No 7. Document repéré le 20-05-2015, sur Google à l'adresse URL : <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:394dla27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cb/a/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>
- Bellerose, J., & Chakda, Y. (2013). Les travailleurs migrants sur les fermes du Québec. *Le Centre d'innovation sociale en agriculture*. Document repéré le 04-07-2016, sur Google à l'adresse URL : http://www.cisainnovation.com/wp-content/uploads/2014/02/rapport_complet-TMT-2014.pdf.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation. Un amalgame paradigmatique. *Connexions 2004,1 (81)*, 25-41. Document repéré le 31-07-2017, sur Google à l'adresse URL : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.html>. Doi:10.3917/cnx.81.0025.
- Bour, C., & Hoyet, C. (2012). En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire? *Éducation*. dumas-00815424. HAL. Archives ouvertes. Université de Montpellier. France. Document récupéré le 31-07-2107. Sur Google à l'adresse URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815424/document>
- Czerwinski, N. (entre 2002-2013). Apprendre une langue étrangère aux enfants. *Graine de curieux*. Document repéré le 17-05-2013, sur Google à l'adresse URL : http://www.grainedecurieux.fr/enfant/apprentissages-eveil/pages/pour_les_enfants_une_nouvelle_langue_cest_magique.aspx.
- Dabène, L. (1975). *L'enseignement de l'espagnol, aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »)*. Persée. Langages, 9e année, (39), 51-64. Document repéré le 07-12-2014, sur Google à l'adresse URL : http://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1975_num_9_39_2291.pdf
- Debyser, F. (1978). Les jeux du langage et du plaisir. Dans Caré, J.M. & Debyser, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* (pp. 1-12). Coulommiers-Paris, FR : Hachette / Larousse.
- Delsol, E. (2016). L'omniprésence du jeu dans la société contemporaine est le signe qu'elle se transforme. *Usine-Digital*. Document repéré le 12-07-2016, sur Google à l'adresse URL : <http://www.usine-digitale.fr/article/l-omnipresence-du-jeu-dans-la-societe-contemporaine-est-le-signe-qu-elle-se-transforme.N375518>.

- École Secondaire Rochebelle. (2012). *Programme d'éducation internationale*. Bulletin d'information. Document repéré le 04-03-2017, sur Google à l'adresse URL : <http://www.csdecou.qc.ca/ecolesecondairerochebelle/files/2012/11/Prospectus-du-PEI-2012.pdf>
- Gazaille, M. (2003). DID111: Notes de cours. *Cognitive, Social & Affective Development: Getting to Know Young Learners. Regard piagétien sur les 6-12 ans et l'apprentissage de la langue*.
- Gazaille, M. (2014). DME6004 : Notes de cours [Présentation Powerpoint]. Document repéré le 14--07-2017, disponible à l'adresse URL : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pcow021?owa_annee_session=20142&owa_sigle=DME6004&owa_groupe=00
- Giguet, E. (2012). Le jeu en classe de FLE. *Franc-parler. Le site des professeurs de français*. Document repéré le 11-05-2013, sur Google à l'adresse URL : <http://francparler-oil.org/pour-lenseignant/temoignages-et-retour-dexperience/2363-le-jeu-en-classe-de-fle.html>.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Prendre le virage du succès*. Document repéré le 14-09-2015, sur Google à l'adresse URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Un programme de formation pour le XXIe siècle. Le programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 1. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Document repéré le 22-07-2016, sur Google à l'adresse URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/1-pfeq_chap1.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Principaux secteurs de collaboration. Ministère des relations internationales et Francophonie*. Document repéré le 04-07-2016, sur Google à l'adresse URL : <http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/relations-du-quebec/ameriques/Mexique/secteurs-de-collaboration>.
- Grandmont, N. de (1997). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Louvain - la - neuve. Belgique : Éditions De Boerk.
- Guillemette, F. (2014). SRE6010 : Notes de cours [Présentation Powerpoint]. *SRE1004. La recherche en éducation*. Document repéré le 27-01-2014, à l'adresse URL : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pcow021?owa_annee_session=20141&owa_sigle=SRE6010&owa_groupe=W8

- Guastaleganne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en clase ele. V encuentro brasileño de profesores de español. *Instituto Cervantes. Belo horizonte. Suplementos MarcoELE*. Document repéré le 22-06-2016, sur Google, à l'adresse URL : http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/guastaleganne_juegos.pdf?
- Hameni, B. (2005). *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais: le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*. Mémoire inédit. Université de Rouen. Document repéré le 08-05-2017, sur Google à l'adresse URL : http://www.memoireonline.com/05/08/1095/m_methodes-actives-système-educatif-camerounais12.html
- Honoré, M. (2005-2006). *Le jeu et l'apprentissage d'une langue étrangère*. Mémoire de maîtrise, inédit, IUMF de Créteil. Document repéré le 18-05-2013, sur Google à l'adresse URL : http://langues.creteil.iufm.fr/mempro/2006/Marie_honore_all_2006.pdf.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful Learning and Teaching. Intergrating Play into Preschool and Primary Programs*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Labrador P., M. J., & Morote, M., P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas. Revista electrónica*, (17). Document repéré le 25-05-2015, sur Google à l'adresse URL : <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.
- Landry, N. (2007). EDU6021 : Notes de cours. *Les processus cognitifs fondamentaux et les approches cognitives développementales*. Document repéré en 10-2012, à l'adresse URL : <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/> (n'est plus disponible)
- Landry, N. (2009). EDU6021 : Notes de cours. *Les 8 phases du processus d'apprentissage (Modèle de Gagné)*. À partir de *Gagné et Paquin (1976, p.42)*. Document repéré le 10-2012, à l'adresse URL : <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/> (n'est plus disponible)
- Lebrun, M. (2003). *L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes au Canada francophone*. Dans L. Collès, J.-L. Dufays et C. Maeder (Eds.). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, 117-120. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Ledo V., C.O. (2011). Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, (28). Document repéré le 01-07-2014, sur Google à l'adresse URL : <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>.

- Makhloufi, N. (2011). Le ludique dans l'enseignement/apprentissage de FLE chez les 1^{ère} A.S. *Synergies Algérie* (12) (89-100). Document repéré le 03-02-2014, sur Google à l'adresse URL : <http://gerflint.fr/Base/Algerie12/nacima.pdf>.
- Mondada, L., & Dubois, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation. *TRANEL* 23 - 272-302. Université de Neuchâtel. Document repéré le 10-03-2018, sur Google à l'adresse URL : https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/23/Mondada%20et%20Dubois_273-302.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France). (2015). Ressources maternelles - Jouer et apprendre. Les jeux à règles. *Eduscol*. Document repéré le 17-04-2017, sur Google à l'adresse URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS]. (2007). Programme de formation de l'école québécoise. [PFEQ]. Document repéré le 27-01-2013 sur Google à l'adresse URL : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS]. (2011). Progression des apprentissages au secondaire. Espagnol, langue tierce. Document repéré le 27-01-2013 sur Google à l'adresse URL : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_Espagnol_fr.pdf
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (5^e éd. augm., pp. 33 - 40). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.
- Réseau des écoles trilingues Vision. (2009). *Progression des apprentissages. Espagnol. Version révisée - septembre 2012*. Document repéré le 16-09-2013 sur Google à l'adresse
- Réseau des écoles trilingues Vision. (2012). *Programme Réseau Vision. Espagnol*. (Ouvrage original publié en 2009). Document repéré le 16-09-2013 sur Google à l'adresse URL : <https://intranet.ecolevision.com/matieres/espanol/>
- Réseau des écoles trilingues Vision. (2015). *20 ans de Vision d'avenir*. Site web repéré le 31-07-2017 à l'adresse URL : <https://ecolevision.com/le-reseau-vision/20-ans-de-vision-davenir/>

- Romand, A. (2001-2002). *Peut-on apprendre une langue par le jeu?* Mémoire de maîtrise, IUFM de Montpellier. Le webpédagogique. Document repéré le 18-05-2013 à l'adresse URL: <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/travaux-dautrui/>.
- Silva, H. (2005). Le jeu, un outil à part entière pour la classe de FLÉ ? *Franc-parler.org* Document repéré le 02-04-2017, sur Google à l'adresse URL : <http://www.francparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle/>
- Silva, H. (2009a). Le jeu comme outil pédagogique. *Production des enseignants et des chercheurs pour les Départements universitaires de français, les filières bilingues francophones, les Centres universitaires d'enseignement des langues.* Document repéré le 02-02-2014, sur Google Scholar à l'adresse URL : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/197/>.
- Silva, H. (2009b). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. *Synergies Europe 4* - (105-117). Document repéré le 07-12-2014, sur Google à l'adresse URL : <http://gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>.
- Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Suso-L., J. (1998). Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Edufle. Le site coopératif du flé.* Document repéré le 18-05-2013, sur Google à l'adresse URL : <http://www.edufle.net/+Jeux-communicatifs-dans-l+.html>.
- Voyages Robert Juan inc. (2015). Les Québécois plus sorteux qu'avant. *Carlson Wagonlit voyages.* Document repéré le 04-07-2016, sur Google à l'adresse URL : <http://www.cwvoyages.ca/?p=6108>.

Appendices

Appendice A :

Tableaux des caractéristiques ludiques des enfants selon l'âge et le sexe et suggestions d'activités pouvant être réalisées en classe

| Enfant de 6 ans | | |
|--|---|--|
| Filles | Garçons et en général | Suggestions |
| <ul style="list-style-type: none"> ● La fille dessine des personnages, des maisons, des fleurs. ● Elle s'amuse à faire des chemins et des maisons dans le sable. ● Elle aime patiner et faire des exercices aux barres fixes. ● Elle joue au ballon. ● Elle fait semblant et imagine des choses; par exemple, un lit peut se transformer en forteresse, des chaises deviennent des bateaux. ● La fille veut s'habiller en adulte. ● Elle habille les poupées et aime les accessoires (boucles d'oreilles, bracelets, etc.). ● La fille, au jeu de la maison, veut toujours être la mère; elle n'aime pas être le bébé. ● Elle oblige les garçons à jouer des rôles inférieurs. | <ul style="list-style-type: none"> ● Le garçon dessine des avions, des trains, des bateaux. ● Le garçon joue à la guerre, au voleur, à la police et au charpentier. ● Il apprécie les constructions et les transports. ● Il commence à collectionner. ● Le jeu symbolique commence à disparaître. <p>En général</p> <p>À six ans, un jouet très important apparaît : la bicyclette. D'autres activités attirent l'enfant</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Jeux d'eau. ● Coffre de charpentier. ● Jeux de table (cartes, dominos, casse-tête). ● Boîtes de peinture. ● Jeux de figures à découper. ● Jeux de poupées avec accessoires. ● Jeux d'école, meubles et appareils ménagers. ● Coffrets de mécanique. ● Jeux de poursuite, de gendarmes et de voleurs. ● Matériel d'excavation. ● Camions et autres moyens de transport. ● Instruments de musique plus complexes (instruments de percussion, xylophones, etc.). |

| Enfant de 7 ans | | |
|--|--|--|
| Filles | Garçons et en général | Suggestions |
| <ul style="list-style-type: none"> ● La fille s'intéresse à découper plusieurs robes de poupées de papier. ● Le nombre d'objets est la norme prépondérante de n'importe quelle collection (capsules, porte-clés, etc.). ● La fille aime sauter à la corde. ● A un intérêt excessif pour ses jouets. ● A l'habitude de raconter des histoires ou de faire de la peinture. ● Se consacre des heures entières à jouer aux billes ou à sauter à la corde. ● Sait inventer et organiser des jeux. | <ul style="list-style-type: none"> ● Le garçon est habile à grimper aux arbres, à faire de la bicyclette, et il est assez responsable pour marcher dans la rue. <p>En général</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aime s'équiper d'appareils en se dotant de boîtes ou d'autres espèces d'objets. ● S'intéresse à fabriquer des avions de papier et à les faire voler dans la maison. ● Les enfants de cet âge aiment les casse-tête, la magie et les trucs. ● Continuent de jouer au gendarme et aux voleurs et au petit théâtre. | <ul style="list-style-type: none"> ● Vélo. ● Livres de contes humoristiques. ● Casse-tête de figures. ● Jeux d'atelier et de postes. ● Vêtements de poupées. ● Jeux d'école. ● Corde à danser, ballon & balle. ● Jeux de construction plus élaborés. ● Jeux de menuiserie. ● Jeux d'assemblage. ● Jeux d'assemblage d'avions, de bateaux. ● Jeux de gendarmes et voleurs. ● Matériel de construction. ● Jeu important parmi d'autres : le soccer. ● D'autres jeux : la marelle, le ballon-chasseur, le mini-basket. |

| Enfant de 8 ans | | |
|---|---|--|
| Filles | Garçons et en général | Suggestions |
| <ul style="list-style-type: none"> ● La fille essaie de faire des biscuits, des gâteaux. ● Fait des expériences chimiques (de nouveaux mélanges). ● Aime installer des téléphones dans plusieurs pièces. ● Aime dramatiser des attaques aériennes, des scènes de combat avec des bandits. ● La dramatisation de la fille est verbale à travers le petit théâtre. ● Très grande tendance à collectionner, à organiser et à classifier (capsules, porte-clés, etc.). ● Aime jouer en équipe mais quelquefois, ne respecte pas les règles du jeu. ● Organise des clubs. | <ul style="list-style-type: none"> ● Le garçon utilise ses outils pour serrer des tuyaux de plomberie. ● Laisse libre à l'extérieur, a une énergie folle. ● Apprécie les jeux de table (dominos, jeux de dames). ● Se sent attiré par des jeux de construction et des jeux mécaniques. <p>En général</p> <ul style="list-style-type: none"> ● N'aime pas jouer seul. ● L'action est la clé caractéristique des jeux. ● Ses dessins sont pleins d'action (dessins d'avions, de batailles, d'aviateurs). | <ul style="list-style-type: none"> ● Jeux de table (dominos, cartes à jouer, casse-tête, figures de cartes du monde). ● Appareils à monter, construire. ● Objets à collectionner. ● Albums de figurines, d'autocollants. ● Jeu de ping-pong. ● Jeux de maison (activités des adultes), poupées de papier pour découper et collectionner. ● Jeux d'outillage (jeu de chimie, Indiens, trains, projets, auto télécommandées). |

| Enfant de 9 ans | | |
|--|--|---|
| Filles | Garçons et en général | Suggestions |
| <ul style="list-style-type: none"> ● La fille joue toute la journée à la poupée. ● Les jeux de balle sont très appréciés. ● Aime nager, glisser, faire de la bicyclette. | <ul style="list-style-type: none"> ● Le garçon a un énorme intérêt pour la télévision, l'élaboration de cartes du monde, etc. ● Aime les excursions. ● Organise des collections, élabore des cartes du monde, écrit des avis et envoie des télégrammes en jouant. ● Monte et démonte des autos. <p>En général</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'enfant de neuf ans est toujours occupé avec les activités qu'il a choisies. ● La plupart du temps, fait des activités solitaires et continue jusqu'à en être fatigué. ● Joue au soccer jusqu'à l'épuisement. | <ul style="list-style-type: none"> ● Jeux de gymnastique et de natation. ● Circuits d'autos ● Jeux de cartes du monde. ● Jeux d'excursions. ● Jeux de chasse au trésor. ● Poupées pour jeux de rôles. ● Broderie et couture. ● Jeux pour faire la cuisine. ● Albums de collection. |

| Enfant de 10 ans | | |
|--|---|---|
| Filles | Garçons et en général | Suggestions |
| <ul style="list-style-type: none"> ● La fille aime jouer la comédie ● Aime les vêtements mais change souvent ses goûts. ● Adore jouer dans la rue; mais aime aussi les jeux de table. ● Collectionne toutes sortes de choses. | <ul style="list-style-type: none"> ● Le garçon aime dessiner des machines et bâtir des usines. ● Organise des explorations. ● Organise des clubs secrets, mystérieux, avec beaucoup d'exigences mais qui sont éphémères. ● Le siège social du club peut être une chambre, un arbre, une cabane. <p>En général</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organise des jeux d'équipe. ● Aime les voyages à bicyclette par chemins tortueux. ● Est actif, court, nage, patine et fait des courses. | <ul style="list-style-type: none"> ● Jeux élaborés, aérodromes, bases spatiales. ● Albums pour collections. ● Vêtements à la mode dans son milieu. ● Casse-tête plus complexes. |

Appendice B : Progression de apprentissages par compétence - Réseau Vision

PROGRESSION
DES APPRENTISSAGES

PRIMAIRE

COMPÉTENCE 1 : COMPREND LES MESSAGES EXPRIMÉS ORALEMENT

CRITÈRE D'ÉVALUATION 1 : RÉACTION AUX PROPOS ENTENDUS

COMPORTEMENTS OBSERVABLES

| | 1 ^{er} CYCLE | | 2 ^e CYCLE | | 3 ^e CYCLE | |
|--|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | 6 ^e |
| I.1.1 Utilise le langage non verbal pour marquer l'incompréhension, l'accord ou le désaccord | > | ✓ | + | + | | |
| I.1.2 Accomplit une tâche simple suite à une consigne donnée | > | ✓ | + | + | | |
| I.1.3 Répond adéquatement selon le contexte | > | ✓ | + | + | | |
| I.1.4 Traduit vers sa langue maternelle l'essentiel d'un message | > | ✓ | + | + | | |
| I.1.5 Identifie les personnages, les lieux et les objets sur un document iconique (illustration) | > | ✓ | + | + | | |
| I.1.6 Fait écho, répète ou reformule ce qui a été dit | > | > | ✓ | + | + | |
| I.1.7 Résume dans ses propres mots une histoire, une conversation ou un message entendu | > | > | ✓ | + | + | |
| I.1.8 Assure sa compréhension en donnant son opinion et en posant des questions pour obtenir de l'information supplémentaire | | > | ✓ | + | + | |
| I.1.9 Exécute des tâches qui font appel à des directions et des instructions complexes (plusieurs étapes) | | | | > | > | ✓ |
| I.1.10 Répond avec respect et courtoisie aux idées et opinions des autres | | | | > | > | ✓ |
| I.1.11 Résume et reformule dans une séquence logique les informations recueillies dans une activité de groupe | | | | > | > | ✓ |
| I.1.12 Identifie les fausses informations dans les messages oraux et dans des présentations formelles | | | | > | > | > |

LÉGENDE : > SENSIBILISATION ✓ ACQUISITION + CONSOLIDATION/APPROFONDISSEMENT

COMPÉTENCE 1 : COMPREND LES MESSAGES EXPRIMÉS ORALEMENT

CRITÈRE D'ÉVALUATION 2 : UTILISATION DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ORALE*

COMPORTEMENTS OBSERVABLES

| | 1 ^{er} CYCLE | | 2 ^e CYCLE | | 3 ^e CYCLE | |
|---|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | 6 ^e |
| I.2.1 Manifeste lorsqu'il ne comprend pas ce qui est dit | > | ✓ | + | + | | |
| I.2.2 Poursuit l'écoute de messages adaptés à son niveau même si certains mots ou expressions sont incompris | > | ✓ | + | + | | |
| I.2.3 Demande à l'enseignant de répéter, reformuler ou préciser | > | ✓ | + | + | | |
| I.2.4 Compare des mots en espagnol à des mots en français et/ou en anglais | > | > | ✓ | + | + | |
| I.2.5 Identifie un ou des mots essentiels à la compréhension d'un message | > | > | ✓ | + | + | |
| I.2.6 Recourir à des outils qui permettent d'inférer le sens des mots (illustrations, contexte, éléments gestuels) | > | > | ✓ | + | + | |
| I.2.7 Dédit le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte et/ou ses connaissances antérieures | > | > | ✓ | + | + | |
| I.2.8 Valide sa perception (hypothèse de compréhension) auprès d'un pair | > | > | ✓ | + | + | |
| I.2.9 Repère les marqueurs de relation (d'abord, ensuite, etc.) pour saisir l'organisation de l'information : ordre, transition, cause, conséquence, etc. | > | > | ✓ | + | + | |
| I.2.10 Paraphrase ce qui a été dit pour clarifier le message entendu | | | | > | > | ✓ |
| I.2.11 Fait des liens entre ses expériences antérieures, ses réflexions et ses idées avec ce qui est dit | | | | > | > | ✓ |
| I.2.12 Pose des questions pour : | | | | | | |
| - comprendre le contenu du message entendu; | | | | | ✓ | + |
| - clarifier sa compréhension du point de vue de l'interlocuteur. | | | | > | > | |
| I.2.13 Utilise diverses ressources et références (pairs, notes, éléments visuels) pour déterminer si l'information entendue est valable | | | | | > | > |
| I.2.14 Distingue entre les faits et les opinions d'un interlocuteur | | | | | > | > |

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

LÉGENDE: > SENSIBILISATION ✓ ACQUISITION + CONSOLIDATION/APPROFONDISSEMENT

COMPÉTENCE 2 : UTILISE L'ESPAGNOL POUR COMMUNIQUER ORALEMENT

CRITÈRE D'ÉVALUATION 1 : PARTICIPATION AUX ÉCHANGES

COMPORTEMENTS OBSERVABLES

| | 1 ^{er} CYCLE | | 2 ^e CYCLE | | 3 ^e CYCLE | |
|---|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | 6 ^e |
| 2.1.1 Prend l'initiative de transmettre un message | > | ✓ | + | + | | |
| 2.1.2 Recourt à des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, rythme) pour appuyer ses propos | > | > | ✓ | + | + | |
| 2.1.3 Répond à une intervention ou à une question en reprenant ou en rappelant ce qui a été dit | > | > | ✓ | + | + | |
| 2.1.4 Questionne ses interlocuteurs avec des phrases simples et de façon appropriée | | > | ✓ | + | + | |
| 2.1.5 Soutient ou valorise les propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes d'approbation) | | > | ✓ | + | + | |
| 2.1.6 Exprime ses idées et souvenirs à propos d'un événement de façon à ce que les autres puissent imaginer l'événement lors d'une présentation narrative | | | | | > | > |
| 2.1.7 Fait des liens entre l'idée principale et les détails les plus importants lorsqu'il communique le résumé d'un article ou livre | | | | | > | > |

CRITÈRE D'ÉVALUATION 2 : UTILISATION D'UN LANGAGE FONCTIONNEL

COMPORTEMENTS OBSERVABLES

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.2.1 Utilise le vocabulaire appris | > | ✓ | + | + | | |
| 2.2.2 Utilise les expressions appropriées selon le contexte | > | > | ✓ | + | + | |
| 2.2.3 Respect des règles phonétiques | > | > | > | ✓ | | |
| 2.2.4 Formulation de phrases respectant la syntaxe | | | > | > | > | ✓ |
| 2.2.5 Respect des règles d'accord | | | > | > | > | ✓ |

LÉGENDE : > SENSIBILISATION ✓ ACQUISITION + CONSOLIDATION/APPROFONDISSEMENT

COMPÉTENCE 2 : UTILISE L'ESPAGNOL POUR COMMUNIQUER ORALEMENT

CRITÈRE D'ÉVALUATION 3 : UTILISATION DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE^a

COMPORTEMENTS OBSERVABLES

| | 1 ^{er} CYCLE | | 2 ^e CYCLE | | 3 ^e CYCLE | |
|--|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | 1 ^{er} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | 6 ^e |
| 2.3.1 Précise sa pensée par des mots simples | > | ✓ | + | + | | |
| 2.3.2 Prend des risques de formulation (même s'il doit y avoir des répétitions, des maladresses, des hésitations) | > | ✓ | + | + | | |
| 2.3.3 Utilise le délai de réponse (prend le temps pour structurer son message) | > | > | > | ✓ | + | + |
| 2.3.4 Recourt à des gestes, des exemples, des illustrations et des objets pour appuyer ses paroles | > | > | > | ✓ | + | + |
| 2.3.5 Utilise de nouveaux mots et/ou de nouvelles expressions | > | > | > | ✓ | + | + |
| 2.3.6 Calque la syntaxe de sa langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas l'expression appropriée | > | > | > | ✓ | + | + |
| 2.3.7 Invente des mots qui s'apparentent à la morphologie de la langue espagnole pour compenser une lacune lexicale | > | > | > | ✓ | + | + |
| 2.3.8 Pose des questions pour vérifier la compréhension de son interlocuteur | | | > | ✓ | + | + |
| 2.3.9 Reformule ou recommence à zéro en utilisant une nouvelle façon lorsque la communication arrive à un point mort | | | > | ✓ | + | + |
| 2.3.10 Utilise une périphrase pour compenser une lacune lexicale | | | > | ✓ | + | + |
| 2.3.11 Met de l'emphase sur des points importants lors d'une présentation | | | | > | > | ✓ |
| 2.3.12 Utilise des détails, des exemples, des anecdotes et ses expériences pour expliquer et clarifier son message | | | | | > | > |
| 2.3.13 Exprime ses idées en élaborant de façon appropriée et en fournissant des preuves | | | | | > | > |

^aCet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

LÉGENDE : > SENSIBILISATION ✓ ACQUISITION + CONSOLIDATION/APPROFONDISSEMENT

Appendice C : les 4 versions du Gabarit

Gabarit version 1, pages 1 et 2 :



Gabarit pour analyse d'un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce.
Compétences ciblées : compréhension (C1) et production orale (C2) du programme Vision,
selon les critères formulés dans le document de la Progression des Apprentissages (PDA)

| Informations relatives au groupe classe | | |
|---|--|---|
| 1. 1er cycle <input type="checkbox"/> 1 ^{ère} année (6 ans) <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} année (7 ans) | 2. 2ième cycle <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} année (8 ans) <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} année (9 ans) | 3. 3ième cycle <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} année (10 ans) <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} année (11 ans) |
| Nombre d'élèves (N) Répartition par sexe (n1) Modalités (n2) | _____ Soit _____ filles et _____ garçons Soit _____ dyades / équipes de 3 – 4 – 5 apprenants | |
| Visées pédagogiques ciblées | | |
| Objectifs | <input type="checkbox"/> Formatifs: <input type="checkbox"/> activité introductive <input type="checkbox"/> activité d'enrichissement <input type="checkbox"/> Sommatifs <input type="checkbox"/> Récompense pédagogique | |
| But (lien avec le programme - Cohérence entre l'activité et la leçon = alignement curriculaire Suite logique en lien avec notions enseignées) Répond au besoin de | 1. Pratique: <input type="checkbox"/> Lexicale de _____ <input type="checkbox"/> Grammaticale de _____ <input type="checkbox"/> Culturelle de _____ 2. Apprentissage <input type="checkbox"/> Lexical de _____ <input type="checkbox"/> Grammatical de _____ <input type="checkbox"/> Culturel de _____ <input type="checkbox"/> _____ | |
| Lexique ciblé (mots précis) Grammaire ciblée (Notions familières pour l'A) N# ou page de la leçon s'il y a lieu | <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ | |
| Descripteurs à vérifier pour le jeu | | |
| <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants en lien avec <input type="checkbox"/> leur âge <input type="checkbox"/> leur sexe <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants de par <input type="checkbox"/> la plastique du jeu <input type="checkbox"/> sa thématique <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants car apprentissage <input type="checkbox"/> signifiant <input type="checkbox"/> transférable <input type="checkbox"/> Jeu respectueux <input type="checkbox"/> Jeu favorisant un bon climat de classe <input type="checkbox"/> Niveau cognitif <input type="checkbox"/> en lien avec celui des apprenants <input type="checkbox"/> en lien avec l'âge des apprenants <input type="checkbox"/> Accessibles aux intelligences multiples – différenciation <input type="checkbox"/> Donnant de petits défis : zone proximale de développement <input type="checkbox"/> résolution de problème <input type="checkbox"/> Donnant un sentiment de compétence pour l'apprenant. Activité motivante <input type="checkbox"/> Durée 20 à 30 minutes (en lien avec l'âge) <input type="checkbox"/> Propitiant la participation active de l'apprenant - C2 Vision, critère 1, PDA <input type="checkbox"/> Propitiant des interactions brèves, spontanées et répétitives pour mémorisation à long terme <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation des structures langagières au bon moment - C2 Vision, critère 2, PDA <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation du vocabulaire fonctionnel et actif (mots de haute fréquence) <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation du vocabulaire passif <input type="checkbox"/> Propitiant des interactions plus développées, mais moins fréquentes - C2 Vision, critère 3, PDA <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ | | |

| Descripteurs des règles du jeu et de la modélisation prévue à vérifier | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> | Authenticité du langage des consignes |
| <input type="checkbox"/> | Qualité de la langue -Formulation respectant la syntaxe (instructions, cartes, tablier...) |
| <input type="checkbox"/> | Clarté des instructions (énoncé brefs) – compréhension - C1 Vision, critère 1 et 2, PDA |
| <input type="checkbox"/> | Clarté des instructions (maximum 6 énoncés) – C1 Vision, critère 1 et 2, PDA |
| <input type="checkbox"/> | Propitiant l'identification des notions par l'étudiant (avec ou sans ses effets) |
| <input type="checkbox"/> | Règles déjà connues |
| <input type="checkbox"/> | Nouvelles règles à découvrir avec: <input type="checkbox"/> lecture en commun <input type="checkbox"/> lecture en équipe-jeu |
| <input type="checkbox"/> | Projection d'un ppt explicatif |
| <input type="checkbox"/> | Modélisation avec enseignant |
| <input type="checkbox"/> | Modélisation avec quelques apprenants |
| <input type="checkbox"/> | Temps alloué pour expliquer les règles : _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| Description du matériel requis pour le jeu pour une équipe | |
| <input type="checkbox"/> | Cartes, soit : _____ |
| <input type="checkbox"/> | Dé, soit : _____ |
| <input type="checkbox"/> | Tablier, soit : _____ |
| <input type="checkbox"/> | Pions, soit : _____ |
| <input type="checkbox"/> | Buzzer, soit : _____ |
| <input type="checkbox"/> | Argent, soit : _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| Limites | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop long |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop court |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop difficiles par rapport à leur âge |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop difficiles par rapport à leur niveau cognitif |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop nombreuses |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop bruyant |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop onéreux |
| <input type="checkbox"/> | _____ |
| <input type="checkbox"/> | _____ |



Gabarit version 2, pages 1 et 2

Gabarit pour analyse d'un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce.
Compétences ciblées : compréhension (C1) et production orale (C2) du programme Vision,
selon les critères formulés dans le document de la Progression des Apprentissages (PDA)

| Informations relatives au groupe classe | | |
|--|---|---|
| 1. 1er cycle <input type="checkbox"/> 1 ^{ère} année (6 ans) <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} année (7 ans) | 2. 2ième cycle <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} année (8 ans) <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} année (9 ans) | 3. 3ième cycle <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} année (10 ans) <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} année (11 ans) |
| Nombre d'élèves (N) Répartition par sexe (n1) Modalités (n2) | _____, Soit _____ filles et _____ garçons Soit _____ dyades / équipes de 3 – 4 – 5 apprenants | |
| Visées pédagogiques ciblées | | |
| Objectifs En lien avec leçon p. _____ | <input type="checkbox"/> Formatifs <input type="checkbox"/> activité introductive <input type="checkbox"/> activité d'enrichissement <input type="checkbox"/> Sommatifs <input type="checkbox"/> activité de révision <input type="checkbox"/> Récompense pédagogique | |
| But (lien avec le programme – Cohérence entre l'activité et la leçon = alignement curriculaire Suite logique en lien avec notions enseignées) | 1. Pratique : <input type="checkbox"/> Lexicale de _____ <input type="checkbox"/> Grammaticale de _____ <input type="checkbox"/> Culturelle de _____ 2. Apprentissage <input type="checkbox"/> Lexicale de _____ <input type="checkbox"/> Grammaticale de _____ <input type="checkbox"/> Culturelle de _____ <input type="checkbox"/> _____ | |
| Lexique ciblé (mots précis) Grammaire ciblée (Notions familières pour l'A) | <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ | |
| Descripteurs à vérifier pour le jeu _____ | | |
| Source : | | |
| <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants en lien avec <input type="checkbox"/> leur âge <input type="checkbox"/> leur sexe <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants de par <input type="checkbox"/> la plastique du jeu <input type="checkbox"/> sa thématique <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants car apprentissage <input type="checkbox"/> signifiant <input type="checkbox"/> transférable <input type="checkbox"/> Jeu respectueux <input type="checkbox"/> Jeu favorisant un bon climat de classe | | |
| Niveau cognitif <input type="checkbox"/> en lien avec celui des apprenants <input type="checkbox"/> en lien avec l'âge des apprenants <input type="checkbox"/> Débutant/facile <input type="checkbox"/> Intermédiaire <input type="checkbox"/> Avancé/difficile | | |
| <input type="checkbox"/> Accessibles aux intelligences multiples – différenciation <input type="checkbox"/> Donnant de petits défis : zone proximale de développement <input type="checkbox"/> résolution de problème <input type="checkbox"/> Donnant un sentiment de compétence pour l'apprenant. Activité motivante <input type="checkbox"/> Durée 20 à 30 minutes (en lien avec l'âge) <input type="checkbox"/> Propitiant la participation active de l'apprenant - C2 Vision, critère 1, PDA <input type="checkbox"/> Propitiant des interactions brèves, spontanées et répétitives pour mémorisation à long terme <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation des structures langagières au bon moment - C2 Vision, critère 2, PDA <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation du vocabulaire fonctionnel et actif (mots de haute fréquence, savoirs essentiels) <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation du vocabulaire passif <input type="checkbox"/> Propitiant des interactions plus développées, mais moins fréquentes - C2 Vision, critère 3, PDA <input type="checkbox"/> _____ | | |

| Descripteurs des règles du jeu et de la modélisation prévue à vérifier | | | | | |
|--|--|--------------------------|--|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Authenticité du langage des consignes | <input type="checkbox"/> | réutilisables à l'extérieur de la classe | | |
| <input type="checkbox"/> | Qualité de la langue -Formulation respectant la syntaxe (instructions, cartes, tablier...) | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Clarté des instructions (énoncé brefs) – compréhension - C1 Vision, critère 1 et 2, PDA | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Clarté des instructions (maximum 6 énoncés) – C1 Vision, critère 1 et 2, PDA | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Propitiant l'identification des notions par l'étudiant (avec ou sans ses effets) | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles déjà connues | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Nouvelles règles à découvrir avec: | <input type="checkbox"/> | lecture en commun | <input type="checkbox"/> | lecture en équipe-jeu |
| <input type="checkbox"/> | Projection d'un ppt explicatif | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Modélisation avec enseignant | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Modélisation avec quelques apprenants | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Temps alloué pour expliquer les règles / modélisation: _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| Description du matériel requis pour le jeu pour une équipe | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Cartes, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | Dé, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | Tablier, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | Pions, soit : _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Buzzer, soit : _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Argent, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| Limites | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop long | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop court | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop difficiles par rapport à leur âge | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop difficiles par rapport à leur niveau cognitif | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop nombreuses | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop bruyant | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop onéreux | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |



Gabarit version 3, pages 1 et 2

Gabarit pour analyse d'un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce.
Compétences ciblées : compréhension (C1) et production orale (C2) du programme Vision,
selon les critères formulés dans le document de la Progression des Apprentissages (PDA)

| Informations relatives au groupe classe | | |
|--|--|---|
| 1. 1er cycle <input type="checkbox"/> 1 ^{ière} année (6 ans) <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} année (7 ans) | 2. 2ième cycle <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} année (8 ans) <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} année (9 ans) | 3. 3ième cycle <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} année (10 ans) <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} année (11 ans) |
| Nombre d'élèves (N) Répartition par sexe (n1) Modalités (n2) | Filles _____ garçons _____ Soit _____ dyades / équipes de 3 – 4 – 5 apprenants | |
| Visées pédagogiques ciblées | | |
| But de l'activité | <input type="checkbox"/> Formatifs <input type="checkbox"/> Sommatifs <input type="checkbox"/> Activité d'enrichissement <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> Activité de révision <input type="checkbox"/> Récompense pédagogique <input type="checkbox"/> Activité introductive <input type="checkbox"/> Activité de mise en train | |
| Objectifs linguistiques En lien avec leçon p. _____ | <input type="checkbox"/> Pratique <input type="checkbox"/> Apprentissage <input type="checkbox"/> Lexicale de _____ <input type="checkbox"/> Grammaticale de _____ <input type="checkbox"/> Culturelle de _____ | |
| Lexique ciblé (mots précis) Grammaire ciblée (Notions familières pour l'A) | <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ | |
| Descripteurs à vérifier pour le jeu _____ | | |
| Source : _____ | | |
| Type de jeu : <input type="checkbox"/> cartes <input type="checkbox"/> mémoire <input type="checkbox"/> de l'oie <input type="checkbox"/> devinettes <input type="checkbox"/> course <input type="checkbox"/> argumenter <input type="checkbox"/> rôle <input type="checkbox"/> _____ | | |
| <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants en lien avec <input type="checkbox"/> leur âge <input type="checkbox"/> leur sexe <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants de par <input type="checkbox"/> la plastique du jeu <input type="checkbox"/> sa thématique <input type="checkbox"/> Jeu d'intérêt pour les apprenants car apprentissage <input type="checkbox"/> signifiant <input type="checkbox"/> transférable <input type="checkbox"/> Jeu respectueux <input type="checkbox"/> Jeu favorisant un bon climat de classe Niveau cognitif <input type="checkbox"/> en lien avec celui des apprenants <input type="checkbox"/> en lien avec l'âge des apprenants <input type="checkbox"/> Débutant/facile <input type="checkbox"/> Intermédiaire <input type="checkbox"/> Avancé/difficile <input type="checkbox"/> Accessibles aux intelligences multiples – différenciation <input type="checkbox"/> Donnant de petits défis : zone proximale de développement <input type="checkbox"/> résolution de problème <input type="checkbox"/> Donnant un sentiment de compétence pour l'apprenant. Activité motivante <input type="checkbox"/> Durée selon âge des apprenants: <input type="checkbox"/> court (- de 10 min.) <input type="checkbox"/> intermédiaire <input type="checkbox"/> long (+ de 30 min.) <input type="checkbox"/> Propitiant la participation active de l'apprenant - C2 Vision, critère 1, PDA <input type="checkbox"/> Propitiant des interactions brèves, spontanées et répétitives pour mémorisation à long terme <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation des structures langagières au bon moment - C2 Vision, critère 2, PDA <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation du vocabulaire fonctionnel et actif (mots de haute fréquence, savoirs essentiels) <input type="checkbox"/> Propitiant l'utilisation du vocabulaire passif <input type="checkbox"/> Propitiant des interactions plus développées, mais moins fréquentes - C2 Vision, critère 3, PDA <input type="checkbox"/> _____ | | |

| Descripteurs des règles du jeu et de la modélisation prévue à vérifier | | | | | |
|--|--|--------------------------|--|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Authenticité du langage des consignes | <input type="checkbox"/> | réutilisables à l'extérieur de la classe | | |
| <input type="checkbox"/> | Qualité de la langue -Formulation respectant la syntaxe (instructions, cartes, tablier...) | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Clarté des instructions (énoncé brefs) – compréhension - C1 Vision, critère 1 et 2, PDA | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Clarté des instructions (maximum 6 énoncés) – C1 Vision, critère 1 et 2, PDA | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Propitiant l'identification des notions par l'étudiant (avec ou sans ses effets) | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles déjà connues | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Nouvelles règles à découvrir avec: | <input type="checkbox"/> | lecture en commun | <input type="checkbox"/> | lecture en équipe-jeu |
| <input type="checkbox"/> | Projection d'un ppt explicatif | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Modélisation avec enseignant | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Modélisation avec quelques apprenants | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Temps alloué pour expliquer les règles / modélisation: _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| Description du matériel requis pour le jeu pour une équipe | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Cartes, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | Dé, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | Tablier, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | Pions, soit : _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Buzzer, soit : _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Argent, soit : _____ | <input type="checkbox"/> | à faire / adapter | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| Limites | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop long | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop court | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop difficiles par rapport à leur âge | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop difficiles par rapport à leur niveau cognitif | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Règles trop nombreuses | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop bruyant | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Jeu trop onéreux | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |
| <input type="checkbox"/> | _____ | | | | |

Gabarit version 4, pages 1 et 2



Gabarit pour évaluation d'un jeu pédagogique en cours de langue seconde ou tierce.

| Informations relatives au groupe classe | | |
|---|---|--|
| 1er cycle <input type="checkbox"/> 1 ^{ère} année (6 ans) <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} année (7 ans) | 2^{ème} cycle <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} année (8 ans) <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} année (9 ans) | 3^{ème} cycle <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} année (10 ans) <input type="checkbox"/> 6 ^{ème} année (11 ans) |
| Nombre d'élèves (N) Sexe (n1) Stade cognitif | Filles _____ garçons _____ <input type="checkbox"/> débutant <input type="checkbox"/> intermédiaire <input type="checkbox"/> avancé | |
| Visées pédagogiques et didactiques | | |
| But de l'activité | <input type="checkbox"/> Formatifs <input type="checkbox"/> Sommatifs <input type="checkbox"/> Enrichissement <input type="checkbox"/> Révision <input type="checkbox"/> Récompense pédagogique <input type="checkbox"/> Activité introductive à un nouveau contenu <input type="checkbox"/> Activité de mise en train | |
| Objectifs linguistiques En lien avec leçon p. _____ | <input type="checkbox"/> Pratique <input type="checkbox"/> Apprentissage <input type="checkbox"/> Lexique _____ <input type="checkbox"/> Grammaire _____ <input type="checkbox"/> Culture _____ | |
| Lexique ciblé (mots précis) Grammaire ciblée <input type="checkbox"/> Connaissances antérieures de l'A | <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ | |
| Descripteurs du jeu | | |
| Source : _____ | | |
| Type de jeu : <input type="checkbox"/> cartes <input type="checkbox"/> mémoire <input type="checkbox"/> de l'oie <input type="checkbox"/> devinettes <input type="checkbox"/> course <input type="checkbox"/> argumenter <input type="checkbox"/> rôle <input type="checkbox"/> _____ | | |
| Jeu d'intérêt pour les apprenants en lien avec <input type="checkbox"/> leur âge <input type="checkbox"/> leur sexe Jeu d'intérêt pour les apprenants de par son <input type="checkbox"/> aspect visuel <input type="checkbox"/> sa thématique Jeu d'intérêt pour les apprenants car apprentissage <input type="checkbox"/> signifiant <input type="checkbox"/> transférable <input type="checkbox"/> donnant un sentiment de compétence pour l'apprenant. | | |
| Niveau cognitif <input type="checkbox"/> en lien avec celui des apprenants <input type="checkbox"/> en lien avec l'âge des apprenants <input type="checkbox"/> Faisant appel à plusieurs types d'intelligences multiples <input type="checkbox"/> permettant la différenciation <input type="checkbox"/> Se situe dans/ près de la zone proximale de développement <input type="checkbox"/> résolution de problème <input type="checkbox"/> Durée selon âge des apprenants: <input type="checkbox"/> court <input type="checkbox"/> adéquat <input type="checkbox"/> long | | |
| <input type="checkbox"/> Favorisant un bon climat de classe <input type="checkbox"/> Favorisant la participation active de l'apprenant - C2 Vision, critère 1, PDA <input type="checkbox"/> Favorisant des interactions brèves, spontanées et répétitives pour mémorisation à long terme <input type="checkbox"/> Favorisant des interactions plus développées, mais moins fréquentes- C2 Vision, critère 3, PDA <input type="checkbox"/> Favorisant l'utilisation des structures langagières - C2 Vision, critère 2, PDA <input type="checkbox"/> Favorisant l'utilisation du vocabulaire fonctionnel et actif (mots de haute fréquence, savoirs essentiels) <input type="checkbox"/> Favorisant l'utilisation du vocabulaire passif <input type="checkbox"/> _____ | | |

| Modalités, règles du jeu et prérequis pour jouer | |
|---|--|
| Modalités : _____ dyades / équipes de 3 – 4 – 5 apprenants. | |
| Règles : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qualité de la langue -Formulation respectant la syntaxe (instructions, cartes, tablier...) <input type="checkbox"/> Clarté des instructions (énoncés brefs) – compréhension - C1 Vision, critère 1 et 2, PDA <input type="checkbox"/> Clarté des instructions (maximum 6 énoncés) – C1 Vision, critère 1 et 2, PDA <input type="checkbox"/> Favorisant le repérage des notions à mettre en pratique par l'étudiant (avec ou sans ses effets) <input type="checkbox"/> Déjà connues <input type="checkbox"/> Nouvelles règles à découvrir avec la: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lecture en commun <input type="checkbox"/> lecture en équipe-jeu <input type="checkbox"/> projection d'un PTT explicatif <input type="checkbox"/> Modélisation avec enseignant <input type="checkbox"/> modélisation avec quelques apprenants | |
| Prérequis pour jouer <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Maîtrise/connaissance du lexique : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Spécifique et authentique pour pouvoir jouer. <input type="checkbox"/> Fonctionnel réutilisable à l'extérieur de la classe ou dans d'autres contextes. | |
| Temps alloué pour expliquer les règles / modélisation: _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ | |
| Matériel requis (pour une équipe) | |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cartes, soit : _____ <input type="checkbox"/> à faire / adapter <input type="checkbox"/> Dé, soit : _____ <input type="checkbox"/> à faire / adapter <input type="checkbox"/> Tablier, soit : _____ <input type="checkbox"/> à faire / adapter <input type="checkbox"/> Pions, soit : _____ <input type="checkbox"/> Buzzer, soit : _____ <input type="checkbox"/> Argent, soit : _____ <input type="checkbox"/> à faire / adapter <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ | |
| Limites | Bons coups |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Jeu trop long <input type="checkbox"/> trop court <input type="checkbox"/> Règles trop difficiles par rapport à: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> leur âge <input type="checkbox"/> leur niveau cognitif <input type="checkbox"/> Règles trop nombreuses <input type="checkbox"/> Jeu trop bruyant <input type="checkbox"/> Jeu trop onéreux <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ | <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ |

Inspiré de la grille d'évaluation d'un test (Gazaille, 2014) et des grilles descriptives de jeux de Guastalegnanne (2009) Françoise Jardin, 2017.