

# « Jouer et apprendre le français », cycle d'animations ludiques visant à soutenir l'apprentissage de la langue française dans une classe de l'enseignement fondamental

## 1. Introduction

Le secteur ludothèques de la Commission communautaire française (C.C.F.) est un secteur du service public de la Région Bruxelles-Capitale. Il a pour missions de fédérer et soutenir les ludothèques et associations ludiques bruxelloises, de sensibiliser, informer et de promouvoir le jeu auprès des professionnels et du grand public.

En 2010, l'équipe du secteur ludothèques répond à une demande émanant du monde politique bruxellois qui désire soutenir l'apprentissage et à la maîtrise du français au sein de la région. Isabelle DESSAINT, Laura VAN LAETHEM et Olivier GRÉGOIRE, ludothécaires et chargés de projets auprès du secteur, prévoient d'intervenir dans les communes bruxelloises et d'y proposer des animations autour de jeux de langage. Ce projet permet au secteur de s'adresser à un public plus large que celui de sa ludothèque et de valoriser son expérience en matière d'utilisation de jeux à des fins pédagogiques.

Le chantier auquel nous devons faire face est important. Il faut définir les objectifs, identifier les publics cibles, constituer une équipe, planifier le projet et établir une liste des besoins matériels et humains. Cette phase de planification fait l'objet d'une étude théorique<sup>1</sup> qui aborde à la fois le rôle du jeu dans le **développement d'habiletés langagières orales et écrites chez l'enfant et chez l'adulte** et à la fois les **modalités d'organisation pratique d'animations ludiques** autour de jeux de langage.

Suite à cette étude, nous décidons de proposer des **cycles d'animations ludiques** à destination d'**enfants de 5 à 12 ans et d'adultes en alphabétisation ou en apprentissage du français langue étrangère**. Nous prévoyons aussi un **volet formation** pour apprendre aux professionnels de l'éducation à utiliser les jeux de langage dans le cadre de leur métier. Nous optons également pour la mise en place de **partenariats** avec des institutions socio-éducatives locales (écoles, ludothèques, centre de formation, écoles de devoirs, associations socio-culturelles, etc.).

Dans un premier temps, nous décidons de procéder à une phase pilote afin de valider les enseignements de notre étude théorique et de tester sur le terrain les modalités d'organisation pratique de cycles d'animations-formations. La première phase de ce projet pilote consiste en l'organisation d'un **cycle de formation à destination de ludothécaires bruxellois** et d'un **cycle d'animations ludiques dans un établissement scolaire de Bruxelles**.

Le cycle de formations a pour objectif de répondre aux besoins des ludothécaires en matière d'utilisation de jeux de langage avec leurs publics d'enfants et/ou d'adultes. Il vise également à sélectionner parmi les participants, des partenaires susceptibles de collaborer à notre projet d'itinérance.

---

1 Isabelle Dessaint. 2012. Projet d'itinérance d'animations-formations « Jeux de langage au cœur des communes bruxelloises – Travail de fin de stage présenté en vue d'une nomination à titre définitif à la Commission communautaire française

## 2. Mise en place du cycle d'animations ludiques dans un établissement scolaire

### 2.1. Introduction

Le choix d'une intervention au sein d'une **école primaire** se justifie par l'intérêt de fournir un soutien langagier à de jeunes enfants. En effet c'est entre 0 et 10 ans que l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue seconde s'avère le plus efficace. Une intervention précoce permet également d'éviter que certaines difficultés ne s'amplifient au cours de la scolarité.

Le choix de l'organisation sous forme d'un **cycle d'animations** est le fruit de la réflexion du secteur sur les limites des animations ponctuelles qui, si elles permettent de découvrir ou redécouvrir le plaisir de jouer, favorisent peu les apprentissages cognitifs et sociaux. En effet, seule une **activité ludique régulière** garantit la **fixation et le transfert des habiletés exercées durant les séances de jeu**. De plus, l'utilisation fréquente des mêmes jeux conduit les joueurs à construire une stratégie qui s'affine au fur et à mesure des parties et participe ainsi à l'**apprentissage par essais et erreurs**.

L'établissement d'un **partenariat** entre les ludothécaires et les membres de l'équipe éducative vise au **partage des compétences spécifiques** de chacun des intervenants et au **renforcement de leur motivation** en invitant chacun à se positionner en tant qu'acteur du projet. Il encourage aussi chaque partenaire à poursuivre une **réflexion sur les modes d'apprentissage et sur les relations entre formateurs et apprenants**. Il favorise enfin la **poursuite de la pratique ludique** au sein de l'école à l'issue de l'intervention des ludothécaires, les enseignants ayant été sensibilisés à l'intérêt du jeu et formés à son utilisation au cours de la collaboration.

### 2.2. Sélection d'un établissement scolaire

Première étape de notre projet : la sélection d'un établissement scolaire. Il nous faut en effet trouver une école prête à s'engager dans notre projet et répondant à nos critères de sélection à savoir, une population présentant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage du français et une équipe éducative disposée à s'engager dans un partenariat.

Nous choisissons d'opérer dans la commune d'Anderlecht qui est confrontée à un taux élevé d'élèves présentant au moins deux ans de retard lors de leur entrée dans le secondaire (indicateur de parcours scolaire)<sup>2</sup>. L'une des multiples raisons de retards scolaires étant un manque de maîtrise de la langue, notre intervention dans cette commune prend tout son sens. Nous pouvons par ailleurs compter sur la participation de la ludothèque communale dont le personnel a développé des contacts privilégiés tant avec des responsables politiques qu'avec des établissements scolaires. L'équipe des ludothécaires pourra assurer la pérennisation de la pratique ludique au sein de l'école impliquée et offrir l'opportunité aux élèves de jouer dans la sphère familiale.

Sur les conseils de l'inspectrice pédagogique pour l'enseignement fondamental à Anderlecht, Mme Frédérique BIESEMANS, nous nous adressons à l'école P12 – Le Tilleul, établissement qui en raison du dynamisme et de la motivation de son équipe pédagogique paraît être le partenaire idéal.

---

2 Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale (2013). Baromètre social 2013

### 2.3. Présentation du projet à l'équipe éducative – sélection d'une classe

La directrice de l'établissement nous propose d'intervenir dans la classe de 4ème primaire de Mme CARLIER qui est en recherche d'activités alternatives pour développer l'expression orale des élèves. La séance de présentation du projet destinée à la titulaire et au professeur de remédiation a pour but d'en exposer la genèse et les objectifs. Les deux ludothécaires responsables du projet rappellent les avantages de l'utilisation du jeu dans les démarches pédagogiques. Elles précisent également le rôle spécifique de chacun des partenaires, les enseignants et autres membres de l'équipe éducative assurant la responsabilité des apprentissages scolaires, les ludothécaires garantissant le caractère ludique des animations. Les enseignants quant à eux, font part de leur désir de développer les capacités des élèves en matière de maîtrise du vocabulaire, d'expression orale et de mémorisation.

### 2.4. Définition du mode d'évaluation des acquis des élèves

Afin de valider l'intérêt de l'utilisation de jeux de langage dans les processus d'apprentissages des élèves, il convient de s'intéresser au mode d'évaluation des connaissances et compétences acquises au cours des parties de jeu. Pour enrichir notre réflexion sur ce sujet, nous faisons appel à Mme Sylvie VAN LINT, psychopédagogue et chercheuse au Services des Sciences de l'Éducation de l'ULB. Notre souci est de faire preuve de rigueur et de tendre vers l'établissement de constats objectifs sans avoir toutefois la prétention de mener une étude scientifique. Mme VAN LINT attire notre attention sur l'importance du processus de verbalisation indispensable à la fixation et au transfert des apprentissages réalisés au cours des activités ludiques. Nous décidons d'axer notre évaluation sur **l'axe socio-affectif et l'axe cognitif**. L'axe socio-affectif regroupe les interactions sociales, la confiance en soi, l'autonomie et la persévérance tandis que l'axe cognitif reprend des habiletés transversales instrumentales, telles l'attention, la concentration, la mémorisation, la métacognition et des compétences langagières telles la maîtrise du vocabulaire et l'expression orale. L'analyse des interactions sociales porte sur la façon dont les élèves respectent les règles, la manière dont ils prennent en compte les réactions de leurs partenaires, dont ils gèrent les conflits et dont ils collaborent. L'évaluation des acquis des élèves est basée sur l'analyse des débriefings des encadrants, celle d'enregistrements audio de séances de jeu de deux équipes de référence et celle des enregistrements vidéo réalisés par Olivier GRÉGOIRE.

### 3. Description générale du cycle d'animations

Les conditions d'organisation du cycle d'animation sont établies en collaboration avec l'équipe éducative de l'école.

#### 3.1. Définition des objectifs

L'objectif principal est d'accroître les compétences des élèves en matière de **maîtrise du vocabulaire, d'expression orale et de mémorisation** tout en développant leurs **capacités socio-affectives** (confiance en soi, autonomie, persévérance, empathie, respect, collaboration, etc). Deux objectifs secondaires sont poursuivis ; l'enrichissement de la culture ludique et la valorisation des différences.

#### 3.2. Organisation spatio-temporelle d'une animation type

##### *Gestion du temps*

Nous optons pour un cycle de six animations mensuelles introduites par une séance de présentation du projet et clôturées par une animation consacrée à l'accueil de collégiens français. Nous nous rendons donc à huit reprises dans la classe de 4<sup>ème</sup> entre le mois d'octobre et le mois d'avril. Les animations ludiques ont lieu le mercredi matin entre 8h40 et 10h20.

Chaque séance comprend 3 phases :

- La **phase d'accueil** (de 8h40 à 9h) qui consiste en un rappel des règles de fonctionnement en vigueur pendant la séance et/ou en la participation à une activité collective. Elle a pour objectifs d'optimiser le climat au sein de la classe, de rappeler le cadre de l'activité ludique et de favoriser la concentration nécessaire aux parties de jeu proprement dites.
- La **phase de jeu** au cours de laquelle les élèves répartis en équipes ont l'occasion de jouer à trois jeux sous la supervision d'au minimum un animateur par jeu. Chaque partie se termine idéalement par une phase de verbalisation des acquis (v. description du mode d'évaluation).
- La **phase de clôture** organisée sous la forme de l'expression individuelle ou collective des ressentis ou apprentissages réalisés au cours des parties de jeu ou sous la forme d'une activité de retour au calme.

Enfin, à l'issue de l'activité ludique, les encadrants participent à **une séance d'évaluation** au cours de laquelle ils partagent leurs observations et prennent connaissance des jeux destinés à l'animation suivante.

##### *Gestion de l'espace*

Les parties de jeu prennent place dans cinq espaces différents afin d'éviter une trop grande promiscuité entre joueurs et afin de garantir un environnement sonore supportable. Chaque équipe se déplace d'un espace à l'autre en fonction des jeux auxquels elle participe. Le programme des parties de jeu est repris sur une « feuille de route » présentant la liste des jeux auxquels l'équipe est invitée à jouer ainsi que la plage horaire, le lieu et le nom de l'encadrant de chaque partie.

### 3.3. Animations particulières

Trois animations n'ont pas suivi le canevas type, en voici la description.

#### *Accueil des parents d'élèves*

Les élèves invitent leur(s) parent(s) à participer à la troisième animation qui a lieu au sein de la ludothèque communale. Cette séance a pour objectifs de présenter le projet aux adultes, de les sensibiliser à l'intérêt du jeu dans le développement de l'enfant, de les familiariser avec la ludothèque et de les encourager à introduire les jeux de société au sein de la sphère familiale.

Au cours de la phase d'accueil, les ludothécaires de la C.C.F. procèdent à une présentation du projet tandis que la ludothécaire communale décrit les conditions de fréquentation de la ludothèque. Les parents accompagnent ensuite leur enfant dans deux parties de jeu. Les jeux proposés sont des jeux d'équipes adaptés à de grands groupes et ne risquant pas de mettre en difficulté les parents ne maîtrisant pas le français (Time's up family – Compatibility).

#### *Accueils d'élèves invités*

Deux animations sont consacrées à l'accueil d'élèves invités. Lors de la première, les élèves de 4<sup>ième</sup> prennent en charge des élèves primo-arrivants de leur école, lors de la deuxième, ils encadrent des collégiens français en visite à Bruxelles. Dans les deux cas, les élèves de 4<sup>ième</sup> présentent et animent deux parties de jeu en utilisant l'un des six jeux plébiscités par la classe.

### 3.4. Constitution des équipes de joueurs

La classe de 4<sup>ième</sup> primaire de Mme CARLIER comporte vingt-sept élèves dont le niveau de maîtrise du français est hétérogène. La langue maternelle de nombreux enfants n'est pas le français, certains primo-arrivants, arrivés récemment à Bruxelles n'ont pas suivi la totalité de leurs parcours scolaire en Belgique, enfin quelques élèves présentent des troubles de l'apprentissage (dysphasie, etc.). Après concertation avec les enseignants nous optons pour la constitution de six **équipes « homogènes »** de quatre ou cinq joueurs. La répartition au sein des équipes est réalisée par l'enseignante en fonction de la personnalité et du niveau de maîtrise du français des élèves. Le choix d'équipes les plus homogènes possible a pour but de permettre à chacun de trouver sa place et d'éviter que les élèves les plus extravertis ou ceux possédant le plus de connaissances n'entravent l'expression des autres. Chaque équipe est identifiée par une couleur reprise au niveau de l'un des accessoires portés par les élèves (foulard, t-shirt, etc.).

### 3.5. Encadrement

Chaque partie de jeu est encadrée par un ou deux animateurs faisant partie de l'équipe éducative de l'école P12 (la directrice, Mme VANDERSTRAETEN, la titulaire, Mme CARLIER, le professeur de remédiation, Mme RODRIGUEZ), du personnel communal (l'inspectrice pédagogique, Mme BIESMANS, la responsable ATL, Mme ROUPSARD) ou de l'équipe des ludothécaires (la ludothécaire communale, Mme LITA, les 2 ludothécaires de la C.C.F., Mme DESSAINT et Mme VAN LAETHEM). L'équipe est complétée par M. GRÉGOIRE, ludothécaire à la C.C.F., chargé de réaliser une vidéo sur le projet.

Les rôles des encadrants sont

- De présenter chaque jeu et ses règles
- De garantir le respect des joueurs, du matériel et des règles de jeu
- D'aider à la verbalisation des procédures utilisées par les élèves.

### 3.6. Mise en place du cadre

Lors de la présentation du projet aux élèves de la classe nous insistons sur son caractère ludo-pédagogique et leur expliquons que si nous désirons qu'ils s'amuse lorsqu'ils jouent, nous voulons également qu'ils se servent des jeux pour améliorer leur niveau de français et apprendre à mieux vivre ensemble. Nous leur spécifions que si nous ne sommes pas dans une situation de « jeu libre » (les adultes choisissant les partenaires de jeu et les supports ludiques) nous sortons cependant du cadre purement scolaire. Nous leur proposons donc de rédiger avec l'aide de leur titulaire les règles régissant l'activité ludique au sein de la classe (Annexe 1).

### 3.7. Sélection et présentation des jeux

#### Sélection des jeux

A la demande de l'enseignante, les ludothécaires choisissent des jeux favorisant le développement de l'attention et de l'observation, la capacité de mémorisation, la maîtrise du vocabulaire, l'expression orale.

La sélection tient compte aussi des **prérequis** nécessaires à l'utilisation des jeux et de leur **degré de difficulté**. Nous veillons enfin à varier les supports de jeux (jeux de plateau, de cartes, etc.), les mécanismes ainsi que les conditions de jeux (jeux de compétition individuelle, jeux en équipes ou jeux collaboratifs), de façon à élargir la culture ludique des élèves.

#### Présentation des jeux aux encadrants

Les jeux choisis par les ludothécaires sont présentés aux encadrants lors de l'animation précédant celle de leur utilisation. Cette présentation a pour objectif de familiariser les membres de l'équipe éducative avec les jeux et leurs règles afin qu'ils puissent présenter le plus efficacement possible le jeu qu'ils choisiront pour la prochaine animation.

## 4. Évaluation du projet

### 4.1. Introduction

Cette évaluation est basée d'une part sur les débriefings menés à l'issue de chacune des animations ludiques, des interviews de la titulaire et de plusieurs élèves et enfin sur l'analyse d'enregistrements audio de parties de jeu.

Elle porte tant sur les modalités d'organisation pratique des animations que sur les acquis des élèves.

### 4.2. Conditions matérielles

#### Constitution et identification des équipes

La constitution d'équipes homogènes tant en termes de comportements sociaux qu'en termes de compétences langagières s'est révélée judicieuse. Elle a en effet permis aux élèves de trouver leur juste place au sein de l'équipe et a favorisé l'expression de chacun. Nous avons constaté que l'équipe constituée des élèves les plus extravertis correspondait à celle des joueurs les plus compétitifs et que cette compétitivité mobilisait une grande part de leur énergie aux dépens bien souvent de la mise en place de stratégies de jeu efficaces. Des tensions sont régulièrement apparues au sein de cette équipe. Par contre une équipe constituée d'une seule élève au caractère bien trempé et d'élèves plus conciliants a fonctionné correctement même si la première a « mené » certaines parties de jeu. Par contre, les équipes formées des élèves primo arrivants et celle des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage se sont révélées particulièrement solidaires et efficaces dans les parties de jeu. L'appartenance à une même équipe a resserré les liens entre ses membres. Demander aux enfants de porter un vêtement/accessoire de la couleur associée à leur équipe a facilité leur identification par les encadrants mais a également favorisé la sensibilisation des parents au projet. En effet, ces derniers étaient conscients de la fréquence des animations ludiques puisqu'ils devaient préparer les vêtements adéquats chaque veille de séance de jeu. Nous sommes persuadés que cette connaissance du projet a joué un rôle positif dans leur motivation à assister à l'animation organisée à leur intention.

#### Conditions spatio-temporelles

##### *Fréquence des animations*

Persuadés de l'intérêt d'une pratique ludique régulière, de par notre propre expérience et la consultation de la littérature sur le sujet, nous avons proposé à l'équipe éducative d'intervenir au sein de la classe à raison d'une matinée par mois. Cette fréquence était en effet conciliable avec les activités scolaires plus classiques et permettait de garantir la présence de la majorité des encadrants lors de chaque animation. Plusieurs psychopédagogues nous avaient cependant convaincus qu'une pratique plus intensive était indiquée pour garantir la fixation des apprentissages réalisés lors des activités ludiques. C'est la raison pour laquelle nous avons suggéré aux enseignants d'utiliser les jeux en dehors des animations mensuelles. La titulaire et le professeur de remédiation ont donc planifié des séances de jeu hebdomadaires, pratiquées en demi-classe. Lors de ces séances les élèves restés à l'école pendant que leurs camarades allaient à la piscine avaient l'occasion d'utiliser ou de découvrir les jeux présentés pendant la dernière animation et laissés en dépôt dans la classe. Les enseignants animaient deux tables de jeu, tandis que la troisième était confiée à un élève ayant utilisé le jeu choisi pendant l'animation du mercredi. Le fait d'animer régulièrement des parties de jeu a participé au développement de l'autonomie des élèves.

## Espaces ludiques

Le choix de cinq espaces ludiques distincts a permis d'utiliser les jeux dans d'assez bonnes conditions et a favorisé l'essaimage du jeu au sein de l'école. Les élèves et enseignants des autres classes ont en effet pu découvrir de visu que des élèves jouaient à l'école pendant les heures de cours. Cela a suscité l'intérêt et la curiosité tant d'enseignants que d'élèves. Il est à noter cependant que la pratique de jeux dans des couloirs de l'école a parfois été source de distractions et a obligé les joueurs à un effort de concentration supplémentaire. Nous pensons qu'ils auront ainsi pris conscience de l'importance du silence sur la concentration et la mémorisation.

### 4.5. Encadrement

Tous les adultes impliqués dans le projet soulignent l'importance du nombre d'encadrants présents lors des animations. Un, voire deux encadrants était/aient responsable(s) d'une table de jeu à laquelle il(s) accueillait/aient trois équipes différentes. Rappelons que les rôles des encadrants étaient de présenter le jeu, de procéder à des adaptations en fonction des prérequis, objectifs pédagogiques, conditions de jeu, d'arbitrer les éventuels conflits et d'aider à la verbalisation des acquis. Nous insistons particulièrement sur ce dernier point puisque nous savons que la phase de verbalisation des procédures mises en place est indispensable à la fixation et au transfert des apprentissages réalisés. L'utilisation du jeu comme outil d'apprentissage nécessite donc la **régularité de la pratique ludique dans des conditions d'encadrement adéquates**, à savoir **un adulte par table de jeu**. Pour ce faire il est possible de faire appel à des personnes ressources telles que des ludothécaires, professeurs de remédiation et bénévoles ou de pratiquer le jeu en sous-groupes.

### 4.6. Sélection des jeux

Nous avons décidé de présenter six jeux différents à l'occasion de chaque séance hormis la séance de présentation du projet (1 jeu), celle consacrée à l'accueil des parents (2 jeux différents) et celle consacrée à l'accueil de collégiens français (6 jeux parmi les jeux préférés des élèves). Au total, les élèves ont découvert 28 jeux différents (Annexe 2) au cours de l'année scolaire lors des séances mensuelles ou hebdomadaires. Notre choix s'est porté sur des jeux d'édition plutôt que sur des jeux « pédagogiques » de façon à garantir leur **aspect ludique** et pour permettre aux élèves de les utiliser dans leur cadre familial (car disponibles à la ludothèque communale). Rappelons que les jeux ont été sélectionnés en fonction des **objectifs pédagogiques**, des **prérequis** à leur utilisation et de leur **degré de difficulté**, tout en privilégiant une diversité en termes de supports, mécanismes et conditions de jeu de façon à élargir la culture ludique d'élèves peu habitués à utiliser des jeux de société. Nous avons également veillé à choisir des **jeux suffisamment complexes** pour qu'ils posent un défi raisonnable aux joueurs et qu'ils les entraînent à construire petit à petit des stratégies en développant des compétences multiples. C'est ainsi que plusieurs jeux de langage avaient également une composante mathématique (*Visionary, Logofix, etc.*). Les enseignants ont souligné la pertinence du choix des jeux.

### 4.7. Transmission des règles et création de variantes

#### Présentation des règles

Les membres de l'équipe éducative qui ne connaissaient pas la majorité des jeux utilisés devaient pouvoir consacrer le temps nécessaire à leur découverte et à celle des règles. C'est la raison pour laquelle les jeux leur étaient présentés un mois à l'avance et restaient à leur disposition jusqu'au jour de l'animation. Les enseignants ont expliqué que cette période leur était très utile et qu'ils la consacraient au test des jeux en

famille ou avec des collègues. Ces phases de test entre collègues ont offert l'occasion à d'autres professeurs de l'école de découvrir des jeux inconnus et de vérifier leur utilité dans les processus d'apprentissage.

Suite aux échanges avec les enseignants nous avons constaté que la transmission des règles constitue une véritable compétence qu'ils ont acquise petit à petit au fil des animations. Ils ont ainsi appris que la présentation de règles complexes de par leur longueur ou leur degré d'abstraction, doit parfois se faire en plusieurs phases et qu'elle peut nécessiter des simplifications. Il aurait peut-être été judicieux d'organiser des parties de jeu entre encadrants pour présenter les règles et commenter les jeux sélectionnés. De même, **une formation à la présentation et l'adaptation des jeux** aurait probablement été utile.

### Adaptation des règles

Les ludothécaires ont l'habitude d'adapter les règles de jeu et de proposer des variantes en fonction des objectifs poursuivis et des spécificités du public (compétences, âge et nombre de joueurs, difficultés spécifiques, etc.). Ils adaptent également certains jeux en cours de partie afin d'éviter que l'un ou l'autre joueur ne se retrouve en situation d'échec, *en supprimant par exemple la pression d'un minuteur ou en donnant des indices pour identifier un mot*. Ce type d'adaptation nécessite de bien **observer les joueurs**, de faire preuve de **souplesse et de réactivité** et de **bien connaître les jeux utilisés**.

Tout au long du projet, les ludothécaires ont partagé leur expérience en matière d'adaptation de jeux et ont encouragé les enseignants à en tenter l'expérience.

Ces derniers ont expliqué qu'ils ont acquis de plus en plus de confiance en eux et de maîtrise dans la présentation et l'utilisation des jeux.

### Présentation des règles par les élèves

Les élèves se sont essayés à la présentation des règles de jeu pendant les séances hebdomadaires organisées en demi-classes et lors de l'accueil de joueurs invités. Plusieurs d'entre eux ont particulièrement apprécié cette activité même si elle s'est révélée complexe. Nous avons constaté que des élèves avaient tendance à omettre certaines informations qu'ils considéraient comme acquises. D'autres oubliaient de présenter l'objectif du jeu ou avaient tendance à présenter toutes les règles en une seule fois plutôt qu'en étapes successives. Dans toutes ces circonstances, ils ont pu bénéficier de l'aide des adultes qui les ont notamment aidés en leur posant des questions afin de compléter leurs explications (« Que doit-on faire pour gagner ? »,...) D'une manière générale, plusieurs élèves se sont servis d'exemples pour illustrer leur présentation ou ont proposé à leurs invités de participer à une partie « pour du beurre ».

Soulignons que la présentation des règles étant une activité complexe, il est indispensable de préparer cette activité en proposant aux élèves de relire les règles écrites sans compter sur leurs seuls souvenirs et en procédant à une répétition.

## 4.8. Apprentissages socio-affectifs

### Développement affectif

#### *Gestion des erreurs et du stress*

La pratique ludique offre l'avantage de confronter les joueurs à la gestion des erreurs qu'ils peuvent commettre en cours de partie. Le jeu n'ayant pas de conséquences graves sur la vie des élèves, ils ont pu expérimenter le fait que **l'erreur peut faire partie intégrante du processus d'apprentissage**.

Dans le cadre ludique, elle n'est pas sanctionnée comme cela peut être le cas lors d'activités pédagogiques classiques mais elle peut être analysée dans le but d'améliorer sa stratégie.

Au début du projet, les élèves éprouvaient de grosses difficultés à accepter leurs erreurs ou limites. Lorsqu'ils commettaient des erreurs, ils en éprouvaient de la frustration voire une certaine honte ce qui pouvait pousser certains à se replier sur eux-mêmes. La crainte de se tromper se manifestait par les nombreuses questions qu'ils posaient aux encadrants lors de la transmission des règles ou dans les cas extrêmes par un refus de poursuivre le jeu.

**Blocage par peur de l'échec :** lors du jeu « Nonsense family » qui consiste à raconter une histoire sur un thème imposé en y dissimulant certains mots que les adversaires vont tenter d'identifier, un joueur primo arrivant en situation de difficulté a refusé de narrer une histoire.

Au fur et à mesure des animations, les élèves ont appris à relativiser leurs erreurs au point de pouvoir accepter avec philosophie les remarques de camarades ou d'encadrants à propos de leurs manquements.

**Acceptation des erreurs et des remarques d'autrui:** pendant une partie de « Ma tante part en voyage » une joueuse a déclaré à l'un de ses adversaires : « Tu vois, tu parles tellement que tu ne te souviens même pas de tes cartes ». Le joueur en question a acquiescé en souriant.

Lors des interviews d'élèves, une jeune fille a expliqué : « Parfois on se trompe et parfois on réussit. Du moment que j'essaye. Ce n'est pas grave, je réessaye et après je commence à remonter et je gagne. ».

Si la peur de se tromper fut l'une des sources de stress, la gestion du temps dans les jeux de rapidité en fut une autre. Nous avons constaté que plusieurs élèves perdaient une partie de leurs moyens lorsqu'ils étaient confrontés à une course contre la montre. C'est la raison pour laquelle nous avons régulièrement proposé des variantes en allongeant le temps accordé aux joueurs ou en supprimant la composante rapidité. Notre objectif était de faire prendre conscience aux élèves qu'ils possédaient les capacités nécessaires à la pratique de ces jeux et qu'ils devaient donc apprendre à gérer la pression du temps pour conserver leur efficacité. Une des activités de clôture a été consacrée à l'apprentissage d'une posture inspirée de techniques de yoga, posture destinée à favoriser le retour au calme et le contrôle des émotions. Les élèves ont apprécié cet exercice et il pourrait être intéressant de leur enseigner des techniques de gestion du stress auxquelles ils auraient recours par exemple, avant une évaluation.

### Confiance en soi

Le niveau de confiance en soi varie bien évidemment d'un élève à l'autre. Et si la participation régulière à des séances de jeu a eu un effet bénéfique sur la confiance en soi de la majorité des élèves, certains sont restés plus fragiles. En début d'année, presque tous ressentaient une certaine insécurité due probablement à leur inexpérience en matière de jeux de société et à la confrontation à un grand nombre d'adultes inconnus ou appartenant à la hiérarchie. Leur anxiété se manifestait par les nombreuses questions qu'ils posaient sur les règles ou pour certains, par des remarques intempestives. Les plus insécurisés refusaient parfois de participer à un tour de jeu ou s'exprimaient relativement peu. Cependant, les élèves se sont littéralement ouverts tout au long du projet. L'exemple le plus frappant est celui d'une élève dysphasique qui n'osait pas s'exprimer et qui a peu à peu pris sa place au sein de son équipe. Elle a appris à interpeller les adultes en cas de problèmes et s'est même portée volontaire pour participer aux interviews organisées pour la réalisation d'une vidéo sur le projet.

Nous avons également pu découvrir l'aisance avec laquelle certains élèves ont accueilli des groupes d'élèves primo-arrivants et de collégiens français auxquels ils ont présentés leurs jeux préférés. L'un des élèves les plus anxieux qui exprimait fréquemment son appréhension a animé une partie de jeu et a expliqué les règles

à des élèves bien plus âgés que lui. Un autre a posé de nombreuses questions aux collégiens et n'a pas hésité à témoigner vis-à-vis d'élèves primo-arrivants de certaines de ses difficultés et de l'impact positif du jeu sur sa connaissance du français.

### *Persévérance*

Comme l'a souligné la titulaire de la classe, le jeu a développé la persévérance des élèves. Les jeux les confrontant à différents défis ou problèmes, les élèves se sont habitués à dépasser leurs limites et à résoudre les difficultés rencontrées. Alors que lors de la première animation ils se décourageaient relativement vite, ils ont ensuite appris à mobiliser leurs acquis et à faire appel, si nécessaire, aux autres joueurs et/ou à l'encadrant pour débloquer une situation.

**Découragement en début de projet** : le jeu « *Cherche et trouve* » consiste à retrouver un même objet imposé caché sur chacune des planches de jeu. Dès que la recherche se prolongeait des élèves avaient tendance à abandonner. « *C'est quand même pas grave si on ne trouve pas ?* »

Au fur et à mesure des animations, plusieurs élèves sont arrivés à rechercher les défis les plus complexes.

**Recherche d'une certaine complexité** : dans le jeu « *Patarev* », les joueurs devaient choisir un objet et en réaliser un modelage pour le faire identifier par leurs coéquipiers. Les joueurs de deux équipes ont opté pour des mots relativement complexes à comprendre et à représenter.

Lors d'une partie de « *No panic* », jeu qui nécessite de nommer un maximum d'objets illustrant un thème ou appartenant à une catégorie, des élèves ont demandé à utiliser les cartes pour adultes.

Par contre, à certaines occasions, quelques-uns se sont contentés d'appliquer une stratégie éprouvée sans essayer d'en développer une plus efficace.

**Recherche de la facilité** : dans le jeu « *Shrimp* », certains se sont contentés de trouver un seul critère de ressemblance entre les 3 cartes posées sur la table, alors qu'un nombre plus élevé de critères leur aurait rapporté plus de points.

Cette attitude était peut être due à l'effet de la rapidité. En effet, c'est le joueur le plus rapide qui pouvait donner la réponse sans possibilité de surenchère pour les autres.

Le développement de la persévérance représente un des apports de la pratique ludique auquel nous n'avions pas pensé lors de la planification du projet et qui s'est révélé particulièrement intéressant puisque la persévérance acquise pendant le jeu a été appliquée aux apprentissages scolaires.

En effet, face à un exercice complexe, les élèves essayent d'abord de trouver la solution par eux-mêmes ou en faisant appel à l'aide de leurs camarades avant de s'adresser à l'institutrice.

## Autonomie

L'autonomie des élèves s'est aussi améliorée grâce à leur participation aux animations ludiques.

Ils ont, au cours de certaines animations, proposé spontanément des variantes de jeu notamment pour aider un joueur en situation d'échec. Ils ont aussi trouvé comment départager des joueurs ex aequo.

**Proposition d'une méthode originale de départage de joueurs ex aequo.** Des joueurs jouant à « Cherche et trouve » ont proposé de départager deux joueurs qui avaient trouvé un objet au même moment, en utilisant le jeu « papier, pierre, ciseaux ».

Lors d'une séance hebdomadaire en demi-classe, un groupe a pris l'initiative d'animer un jeu qui leur était inconnu et a, pour ce faire, consulté la règle écrite et vérifié la mise en place du jeu auprès d'un joueur expérimenté. Ils ont enfin présenté et animé les jeux lors des séances d'accueil des élèves primo-arrivants et des collégiens français.

Dans le cadre scolaire ils ont également pris l'habitude de faire appel à toutes les ressources disponibles et utilisent ou adaptent spontanément des outils présentés dans le cadre d'autres activités scolaires.

**Recours à une multitude de ressources.** Afin d'éclaircir un point de mathématique, des élèves ont profité de la récréation pour reconstituer au tableau l'abaque utilisée lors d'une séance de remédiation.  
« Madame, si vous n'avez pas l'abaque de Mme Rodriguez on peut la dessiner au tableau pendant la récré ? On effacera tout après. »

## Socialisation

### Relations entre élèves

Dans ce domaine l'évolution a été frappante. Au début, les élèves étaient assez égocentriques, au point que certains ne respectaient pas le tour de jeu de leurs adversaires allant même parfois jusqu'à répondre à leur place. Lors des premières parties, les élèves étaient très axés sur la compétition et comparaient les résultats non seulement au sein de leur équipe mais également avec ceux de joueurs d'autres équipes. Une seule équipe touchée par les difficultés rencontrées par certains élèves avait demandé à pouvoir jouer collectivement à un jeu de mémoire. La majorité des élèves de la classe a appris progressivement à relativiser l'importance de la victoire et à faire preuve d'empathie vis-à-vis des joueurs les moins performants, suggérant parfois des aménagements de règles pour les aider. Cette capacité de se mettre à la place des autres et de tenir compte de leurs ressentis est d'autant plus impressionnante lorsqu'elle se développe chez des élèves aussi jeunes.

A l'issue du projet, la plupart déclarait que « jouer est plus important que gagner ». Deux élèves sont cependant restés bloqués dans une rivalité assez stérile ne supportant pas la victoire de l'autre.

**Empathie :** Lors des parties de jeu avec des invités, les élèves de 4ième leur ont accordé plus de temps pour définir ou identifier des mots et ont accepté certaines imprécisions de langage (Jeu « Time's up family »). Dans le jeu « Visionary », ils ont sélectionné des cartes « modèle de construction » plus simples à l'intention des invités.

## Jeux d'équipes

Les élèves ont eu l'occasion de jouer à des jeux d'équipes. Ils ont ainsi découvert l'avantage d'unir leurs forces et compétences pour atteindre un objectif commun, attitude relativement peu valorisée dans le contexte scolaire. Dans certains jeux, les rôles des différents membres de l'équipe étaient définis (cf. « *Visionary* », rôles constructeur/'architecte, Time's up family, rôles narrateur/chercheurs). Nous avons veillé à ce que chaque élève puisse occuper les différents rôles tout en prenant conscience de son talent/intérêt à exercer un rôle particulier. Il est en effet instructif de reconnaître **l'intérêt d'unir des forces et compétences différentes au sein d'une même équipe**.

**Reconnaissance de compétences particulières** : dans le jeu *Visionary* un joueur a félicité son coéquipier tout en reconnaissant ses propres compétences. « *Je trouve que tu es un très bon architecte et moi, je suis un bon constructeur* ».

Nous avons remarqué que les élèves apprécient de s'associer à un ou plusieurs coéquipiers. C'est ainsi que certains ont, à plusieurs reprises, demandé de transformer des jeux de compétition individuelle en jeux de compétition par équipes.

### *Jeux collectifs*

Les élèves ont participé à deux parties de jeux collectifs. A ces occasions, ils ont dû négocier pour choisir une réponse commune, ce qui s'est révélé particulièrement difficile. La capacité à négocier implique d'être capable d'argumenter afin de défendre son opinion tout en faisant preuve de décentration pour tenir compte du point de vue d'autrui. Il faut enfin pouvoir accepter que ce soit l'opinion de la majorité qui l'emporte. L'art de la négociation constitue donc un véritable apprentissage.

A l'issue de la dernière animation, les élèves ont manipulé collectivement un crayon fixé à une plate-forme reliée à douze ficelles (jeu « Le crayon coopératif »). Ils ont dû se concerter pour contrôler les déplacements du crayon et réaliser un dessin collectif. Chacune des quatre équipes a réalisé le portrait de l'un ou l'autre des enseignants. Les joueurs ont particulièrement apprécié leurs productions picturales et ont savouré cette activité qui leur a permis de jouer véritablement ensemble. Nous avons remarqué qu'il est plus difficile de jouer conjointement lorsqu'aucun rôle spécifique n'est défini au sein de l'équipe. Ce jeu fait appel à des compétences multiples. Les joueurs doivent tout d'abord réaliser que l'un d'entre eux doit jouer le rôle de meneur et donner des consignes à ses coéquipiers. Le meneur de jeu se doit de donner des consignes de déplacement claires et précises. Ses coéquipiers doivent, quant à eux, comprendre et appliquer ces ordres, ce qui est loin d'être une sinécure. En effet, les indicateurs « spatiaux » doivent être adaptés en fonction de la position de chaque joueur, la gauche de l'un correspondant à la droite d'un autre. Il est donc intéressant d'utiliser un tel jeu à plusieurs reprises, de façon à ce que les élèves apprennent par eux-mêmes, sous la guidance d'un encadrant, à travailler à la poursuite de l'objectif commun.

### *Transfert aux apprentissages scolaires*

**L'esprit de collaboration** que les élèves ont acquis en utilisant les jeux proposés et en partageant leurs stratégies a **favorisé l'entraide au cours des activités scolaires**. Cette entraide est extrêmement intéressante car elle favorise une forme d'apprentissage prônée par le socioconstructivisme à savoir l'apprentissage par tutorat. Chaque élève devient ainsi potentiellement le tuteur d'un autre. L'aide fournie aux élèves en difficultés ne doit pas uniquement provenir de l'enseignant, ce qui permet de varier et de démultiplier les interventions en leur faveur.

## Relations entre élèves et encadrants

Les élèves étaient très fiers de constater qu'un nombre important d'adultes participaient aux animations organisées à leur intention. Plusieurs élèves leur ont d'ailleurs exprimé leur reconnaissance. Certains ont même demandé aux ludothécaires s'ils reviendraient l'année scolaire suivante. Par contre, la participation aux activités ludiques impliquait que les élèves s'adaptent à des personnes inconnues ou à des membres de l'école faisant partie de la hiérarchie (directrice et inspectrice). Cette adaptation étant potentiellement anxiogène, la participation active de la titulaire de classe a permis de rassurer plus d'un joueur.

Au fil du temps, les élèves ont appris à connaître de mieux en mieux tous les encadrants. Certains des joueurs prenant de plus en plus d'assurance ont, à un moment ou l'autre, testé les limites sans toutefois jamais manquer de respect aux différents adultes. D'autre part, grâce au jeu, ils ont découvert leurs enseignants sous un autre jour et ont pu constater qu'eux aussi pouvaient se montrer faillibles.

Certains enseignants pourraient craindre que le partage d'activités ludiques ne remette en question leur statut ou leur autorité. Nous pouvons témoigner qu'il n'en est rien. C'est effectivement vis-à-vis des membres de l'équipe éducative que les élèves se sont montrés les plus disciplinés faisant même preuve de retenue avec les membres de la hiérarchie. Nous pensons que le partage de jeux peut au contraire **resserrer les liens entre les élèves et leur professeur** à conditions que ce dernier soit suffisamment à l'aise avec sa propre image et veille à garantir le cadre fixé dès le début du projet.

## Relations intrafamiliales

L'animation partagée avec les parents a été l'occasion de très beaux moments de complicité et d'échanges. Des parents avaient spécialement pris congé pour assister à l'animation et des mamans avaient soigné leur tenue vestimentaire en l'honneur de leur enfant. Des enfants, les yeux brillants de fierté à l'idée de l'effort consenti par leur parent, les ont assistés dans la découverte et l'utilisation des jeux. Tandis que des parents ont aidé leur enfant à contrôler le stress généré par un jeu de rapidité. La plupart des parents présents ont participé activement aux parties de jeu. Certaines mamans maîtrisant moins bien le français sont cependant restées un peu plus en retrait. Seule une maman a régulièrement remis en cause les choix effectués par son fils, ce qui l'a déstabilisé.

Grâce à cette animation, les parents ont pu prendre conscience des compétences développées par leur enfant et de l'intérêt des projets menés au sein de l'école. Plusieurs d'entre eux sont d'ailleurs venus remercier la titulaire de la classe de leur avoir permis de vivre un moment magique avec leur enfant. D'autres ont témoigné du fait que depuis que leur enfant avait découvert les jeux de société, ils y jouaient, de temps en temps, en famille plutôt que de regarder la télévision. Plusieurs familles se sont d'ailleurs inscrites à la ludothèque dans le but d'y emprunter des jeux.

## 4.9. Compétences transversales instrumentales

Ces compétences sont particulièrement intéressantes puisqu'elles sont nécessaires à l'ensemble des apprentissages scolaires.

### Attention et concentration

Bien que ces capacités soient exercées dans l'ensemble des jeux, notamment lors de la phase de compréhension des règles, nous avons présenté six jeux axés plus particulièrement sur l'attention et la discrimination visuelle (« *Cherche et trouve* », « *Chip & Charly* », « *Dobble* », « *Kaléidos junior* », « *Le lynx* »). Nous avons également sélectionnés quatre jeux nécessitant de se concentrer sur des consignes ou informations auditives (« *Duplik* », « *Taboo junior* », « *Time's up family* », « *Visionary* »).

Les capacités d'attention des élèves varient bien sûr d'un individu à l'autre mais sont aussi influencées par l'environnement sonore (*perturbations de parties de jeu organisées dans des couloirs*) et le vécu des joueurs (*longue période de cours sans congé, visite d'une inspectrice la veille d'une animation, difficultés familiales, etc.*). Quoi qu'il en soit les animations semblent avoir permis de sensibiliser les élèves à l'importance du silence sur leur capacité de concentration. Nous avons ainsi remarqué que des élèves étaient capables de se taire lors de l'utilisation de jeux de mémorisation. De même, la titulaire a constaté que certains prenaient, pendant les cours, une profonde respiration avant d'entamer la résolution d'un exercice particulièrement complexe.

**La capacité de discrimination visuelle exercée dans des jeux comme « Le lynx » ou « Cherche et trouve » a été réinvestie dans des activités scolaires. Un élève a expliqué qu'observer une image globale pour se focaliser ensuite sur les détails l'aidait lors d'activité de grammaire consacrée à la recherche de verbes conjugués dans un texte..**

## Mémorisation

Parmi les vingt-huit jeux présentés aux élèves, nous en avons sélectionnés cinq qui sont effectivement des jeux de mémoire. Par contre d'autres jeux présentés lors du projet font également intervenir une composante de mémorisation. Le jeu « *Time's up family* », par exemple, nécessite de se souvenir des mots identifiés lors des manches précédentes. Le jeu « *Suis-je une banane ?* » oblige les joueurs à mémoriser les informations collectées, peu à peu, pour identifier le sujet qu'ils incarnent.

Les jeux de mémoire présentés ont sollicité la mémoire de travail, responsable du traitement et du maintien temporaire d'informations et la mémoire à long terme utilisée pour les apprentissages. Les jeux mobilisant la mémoire à long terme ont fait intervenir la mémoire épisodique basée sur le souvenir d'une expérience passée et la mémoire sémantique, gérant les mots et les concepts.

**Utilisation de la mémoire épisodique :** un élève a expliqué que pour trouver des mots illustrant le thème de la ferme (jeu « *No Panic* »), il évoquait une visite réalisée dans le cadre scolaire.

Les élèves ont également exercé leur mémoire procédurale impliquée dans l'acquisition de savoir-faire et ce notamment lors de l'acquisition de « gestes ludiques » tels la capacité à utiliser un sablier, à tenir correctement ses cartes de jeu, etc.

Nous éprouvons des difficultés à déterminer si les capacités de mémorisation des élèves se sont réellement améliorées grâce à la pratique ludique puisque nous n'avons pas procédé à des tests de compétences mnésiques au début et à l'issue du projet. Nous pouvons toutefois remarquer que les élèves se sont révélés performants, que certains ont pris conscience de leurs procédures de mémorisation, procédures qu'ils ont partagées avec le groupe et qu'ils ont tenté de transférer à des apprentissages scolaires.

**Identification de procédures de mémorisation** : une élève a expliqué que si elle bougeait son corps lorsqu'elle devait restituer une séquence de mots (jeu « Ma tante part en voyage ») c'était pour se diriger vers l'élève qui avait prononcé un mot donné. Suite à ce partage, d'autres élèves ont adapté sa procédure et ont pointé du doigt l'élève ayant prononcé le mot à mémoriser. Un élève a quant à lui ajouté qu'il se rappelait également du ton sur lequel chaque mot avait été prononcé, ton qu'il associait à l'élève qui avait dit le mot. Un élève a émis le souhait d'utiliser sa propre procédure lors de la mémorisation d'un poème.

**Implication des émotions dans la mémorisation** : dans le jeu « Du balai », un élève choisissait de mémoriser la séquence des symboles qui l'effrayaient le plus.

## Décentration - action différée (inhibition)

La décentration est généralement mobilisée dans les jeux de stratégie qui impliquent qu'un joueur adapte ses actions en réponse à celles de son adversaire. Dans le cadre du projet, les élèves ont dû en faire preuve lors de l'utilisation de jeux les invitant à être compatibles avec leur(s) coéquipier(s). Ce fut le cas dans le jeu « *Compatibility* » où ils ont dû sélectionner, secrètement, des cartes illustrant un thème imposé tout en essayant de choisir les mêmes que celles de leur coéquipier. Dans le jeu « *Unanimo* » où ils ont cherché des mots correspondant à un thème, c'est la compatibilité avec un maximum de joueurs qui a été récompensée. Ils ont également eu l'opportunité d'exercer cette capacité lors de la transmission de règles à des joueurs pour qui le jeu était inconnu et lors de l'adaptation de jeux en vue de compenser les difficultés spécifiques de l'un ou l'autre joueur.

**Décentration et empathie** : au départ, certains faisaient appel à l'adulte pour aider un joueur moins performant « Madame, vous pouvez l'aider ? ». Certains ont peu à peu été capables de proposer spontanément des aménagements de la règle : « On va lui donner plus de temps », « on peut lui donner des indices ? »

L'usage du « *Time's up family* » nous a offert l'occasion de confronter les élèves à la nécessité de différer leur action ou, autrement dit, de réfléchir avant d'agir. Dans un monde friand d'immédiateté c'est une expérience très intéressante à vivre. C'est lors de la deuxième manche de jeu où les participants sont appelés à définir les « mots mystères » en utilisant un seul mot, que les joueurs ont dû penser à choisir le terme le plus pertinent avant de s'exprimer.

**Action différée (inhibition)** : lors de la deuxième manche de « *Time's up family* », L. VAN LAETHEM comptait les mots prononcés par le meneur de jeu pour lui faire prendre conscience de son erreur et l'obliger à penser avant de parler. « Un objet qui sert à,... ». « Attention cela fait déjà cinq mots ! »

## Développement de stratégies

Les jeux les plus complexes ont permis aux élèves de développer, peu à peu, des stratégies de plus en plus efficaces en se basant sur les erreurs commises ou en observant des joueurs plus performants. Ce fut notamment le cas dans le jeu « *Visionary* » où les joueurs sont répartis en équipes d'architectes et de constructeurs. Les constructeurs devaient, les yeux bandés, suivre les consignes données par les architectes et utiliser des blocs de bois pour réaliser une construction imposée. Lors des premières manches, les constructeurs n'organisaient pas les blocs mis à leur disposition, ce qui faisait qu'ils retombaient bien souvent sur des pièces inutiles. Les architectes, quant à eux, avaient tendance à faire sélectionner toutes les pièces nécessaires avant de donner des consignes de placement ou n'utilisaient pas de descripteurs spatiaux. Les joueurs se sont améliorés petit à petit, au fil des manches.

## Verbalisation - Métacognition

Comme expliqué précédemment, la **verbalisation** des acquis a pour objectifs **la fixation et le transfert des apprentissages**. Nous avons donc prévu de demander aux joueurs d'expliquer, à l'issue de chaque partie de jeu, la manière dont ils procédaient.

Cette capacité à mettre des mots sur les procédures utilisées est loin d'être naturelle et spontanée. Elle nécessite l'analyse de ses propres démarches mentales et doit faire l'objet d'un véritable apprentissage. C'est la raison pour laquelle, en début de projet, les élèves ne parvenaient qu'à partager leurs ressentis ou des impressions générales sur le jeu (« *J'ai bien aimé*, « *je me suis bien amusée* », « *c'était difficile* »). C'est grâce au fait que certains encadrants expliquaient leur manière de procéder que certains élèves ont réussi à verbaliser leurs acquis.

A posteriori, nous pensons également que nous aurions dû mieux informer les élèves et leur expliquer les avantages de cette pratique lors de la phase de présentation du projet. En effet, si certains ont bien compris l'intérêt de la verbalisation, nous ne sommes pas certains qu'elle ait pris sens pour tous.

Une autre difficulté rencontrée dans ce processus tient au temps limité consacré à chaque partie de jeu. En vingt minutes, les encadrants devaient présenter le jeu, répondre à d'éventuelles questions sur les règles, organiser une ou plusieurs manches et faire verbaliser les joueurs ! Il aurait peut-être été judicieux de réduire le nombre de parties de jeu tout en en allongeant le temps ou procéder à la verbalisation au cours de la phase de clôture de l'animation. Cette dernière option aurait permis de pratiquer cette activité calmement sans devoir s'occuper simultanément du comptage de points, de l'arbitrage de la partie, etc.

Nous avons également constaté que la capacité à faire verbaliser doit, elle aussi, être apprise par les encadrants qui ont pour la plupart peu l'occasion de la pratiquer. Il est d'ailleurs notable que les enseignants qui avaient l'habitude de procéder à une verbalisation en classe étaient plus à l'aise et plus efficaces.

Nonobstant ces différents obstacles, certaines parties de jeu ont offert l'opportunité à des élèves de prendre conscience de leurs démarches mentales et de l'intérêt de les partager. Ce fut le cas notamment lors de l'utilisation de jeux de mémoire. Nous avons d'ailleurs constaté que lors des parties animées par les élèves, certains demandaient spontanément aux élèves invités comment ils avaient procédé.

La titulaire de classe nous a signalé qu'elle encourageait, elle aussi, la verbalisation au cours des activités scolaires. L'école développant un programme d'application de la gestion mentale en 5ième et 6ième primaires, le professeur de remédiation souhaite le coupler à une utilisation de jeux. Il est en effet parfois plus aisé de convaincre des élèves de l'intérêt de se pencher sur ses démarches mentales lorsque le but est d'augmenter son efficacité dans un jeu. De plus les effets de l'application d'une nouvelle stratégie à un jeu donné sont facilement et rapidement identifiables.

## 4.10. Compétences langagières

Notre objectif était de cibler plus particulièrement la maîtrise du vocabulaire et l'expression orale. Nous avons donc choisi des jeux axés sur :

- La **compréhension et la représentation de mots** (par le dessin, des photos ou le modelage)
  - Cherche et trouve – *Editions Gladius int.*
  - Compatibility - *Cocktail Games*
  - Le Lynx - *Educa*
  - No panic - *Goliath*
  - Patarev – *Fun frag*
  - Pictionary - *Mattel*
  - Tadaaam - *Repos production*
  - Unanimo - *Cocktail games*
- La **caractérisation et la définition de mots**
  - Kaléidos junior - *E.G. Spiele*
  - Kalifiko- – *Repos production, Asmodée*
  - Taboo junior - *Parker*
  - Time's up family – *Repos production, Asmodée*
- **L'identification de mots**
  - Logofix - *Ravensburger*
  - Suis-je une banane ? - *Jumbo*
- **L'expression orale**
  - Compréhension et production de consignes
    - Le crayon coopératif – *Karl Schuberty Werkstätten*
    - Duplik - *Asmodée*
    - Visionary - *Schmidt*
  - Création d'histoires
    - Non sense family - *Asmodée*
    - Le jeu des aventuriers - *Éditions pédagogiques du Grand Cerf*
  - Argumentation
    - Cardline animaux - *Asmodée*
    - Compatibility - *Cocktail Games*

Pour mesurer l'impact de la pratique ludique sur les habiletés langagières des élèves nous avons analysé les enregistrements audio de huit parties. Notre finalité était de vérifier si le vocabulaire et l'expression orale des élèves s'étaient améliorés au fil des animations ludiques, tout en sachant qu'une amélioration dans ces domaines pouvait avoir d'autres origines. Nous voulions déterminer si les élèves utilisaient un vocabulaire plus riche et plus précis, s'ils respectaient mieux les règles de syntaxe, si leurs phrases étaient plus claires et pertinentes.

Nous devons malheureusement conclure que l'analyse de ces enregistrements ne nous permet pas de nous prononcer clairement sur les progrès effectués en matière langagière. Le nombre des enregistrements est trop faible et concerne des jeux différents animés par des encadrants différents. La comparaison n'est donc pas significative. Pour que cette analyse soit probante, il nous aurait fallu proposer une série de jeux identiques, au début et en fin de projet. Ce fut le cas notamment de « *Time's up family*, » utilisé lors des animations des 22 janvier, 23 et 28 avril et de « *Suis-je une banane ?* », utilisé le 19 mars, les 23 et 28 avril.

Cependant ces parties de jeu n'ont pas toutes été enregistrées et nous ne pouvons pas en effectuer une analyse fine. Cela ne nous empêche pas d'établir certains constats basés sur les observations subjectives des encadrants.

**Développement de compétences langagières :** *Laura VAN LAETHEM ayant assisté aux différentes parties de « Time's up family » témoigne de l'évolution réalisée en matière de définition de mots. « Les élèves s'expriment de manière plus fluide et plus précise. Ils trouvent beaucoup plus facilement des caractéristiques leur permettant de définir les mots. Il est d'ailleurs étonnant de constater à quel point ils sont plus performants que les collégiens français ».*

D'une manière globale, nous avons également remarqué que les élèves ont fait de gros progrès dans la compréhension fine de consignes et notamment dans la compréhension des règles de jeu. Certains élèves ont aussi appris à mieux structurer leur discours et se sont améliorés dans la transmission des règles. Nous les avons vus se baser sur leur propre expérience ou sur celle de leurs camarades pour fournir les informations nécessaires, présentées dans un ordre chronologique correct.

Si les élèves continuent à commettre des fautes de vocabulaire et des fautes de syntaxe, nous constatons qu'ils s'expriment plus fréquemment et plus aisément.

#### 4.11. Transmission d'une culture ludique

Puisque l'un des objectifs secondaires du projet étant d'enrichir la culture ludique des élèves, nous voulions savoir à quels jeux ils jouaient avant de participer à ce projet. Nous leur avons donc demandé, à l'occasion de la séance de présentation du cycle d'animations, de nous fournir un dessin de leur jeu ou jouet préféré. Parmi les vingt-sept élèves de la classe, vingt-deux ont choisi un jeu électronique. Cela nous a convaincu de l'intérêt de leur faire découvrir d'autres types de jeux. Nous avons donc été particulièrement attentifs à leur présenter un large panel de jeux de société. Nous avons choisi des jeux illustrant différents mécanismes et supports ludiques. A l'issue du projet, nous pouvons affirmer que notre objectif a été atteint. Les élèves ont découvert une trentaine de jeux de société différents, jeux entre lesquels ils ont été capables d'établir spontanément des analogies. Ils ont également acquis une série de nouvelles compétences ludiques (utilisation d'un sablier, respect de règles de déplacement sur un plateau, etc.) et sont capables de comprendre rapidement des règles de jeu, de les transmettre à d'autres joueurs et d'inventer des variantes. Plusieurs d'entre eux se sont aussi inscrits à la ludothèque de telle sorte qu'ils utilisent maintenant des jeux de société dans leur cadre familial et qu'ils encouragent d'autres élèves de l'école à fréquenter la ludothèque communale.

#### 4.12. Valorisation des différences

Le deuxième objectif secondaire était de valoriser les différences au travers de la pratique ludique. Lors de l'utilisation de jeux tels « *Compatibility* » et « *Unanimo* » où les joueurs doivent illustrer des thèmes en essayant d'être compatibles avec leurs coéquipiers, ils ont été confrontés aux différences pouvant exister entre leurs représentations du monde. Les phases de verbalisation ont également mis en lumière les différences de leur profil d'apprentissage, certains utilisant de représentations visuelles, d'autres des représentations auditives ou kinesthésiques.

Dans la poursuite de cet objectif il serait intéressant de leur faire découvrir des jeux originaires d'autres cultures.

## 5. Promotion et diffusion du projet

### 5.1. Réalisation d'une vidéo sur le projet

Olivier GRÉGOIRE, ludothécaire et chargé de projets à la C.C.F., a filmé différentes parties de jeu ainsi que des séances de préparation et d'évaluation des animations. Il y a ajouté une série d'interviews des encadrants et des élèves qui expriment leurs ressentis et analysent les activités ludiques auxquelles ils ont participé. Ce travail a abouti à la réalisation d'une vidéo d'une vingtaine de minutes qui reflète l'ambiance des animations et présente les réactions de plusieurs acteurs du projet.

### 5.2. Utilisation de la vidéo

Cette vidéo nous aide à promouvoir l'utilisation du jeu comme support d'apprentissage au sein des établissements scolaires. Elle nous sert également régulièrement à introduire des séances de sensibilisation à l'intérêt du jeu ou des séances de formation à la sélection et l'utilisation de jeux à des fins pédagogiques.

Accessible via notre site : <https://ludeo.be/services-aux-pros/accompagnement-de-projets/>, elle mérite, selon nous, de faire l'objet d'une présentation au cours de laquelle des membres de notre équipe peuvent apporter des précisions et répondre aux questions sur cette expérience.

## 6. Conclusions et perspectives

### 6.1 Conclusions

Ce projet a prouvé l'intérêt d'utiliser le jeu comme support d'activités pédagogiques alternatives pour développer des compétences langagières mais plus encore pour développer **des compétences socio-affectives et transversales**.

En effet, les animations ludiques ont conduit les élèves à développer

- La confiance en eux
- L'autonomie
- La persévérance
- L'empathie et la capacité à collaborer
- Leur capacité d'inhibition (capacité à différer une action automatique au profit de l'analyse de la pertinence des informations)
- La concentration
- La métacognition (connaissance de ses propres procédures mentales), .etc.

Ces apprentissages parfois peu investis à l'école sont essentiels à tous les apprentissages scolaires et au développement et à l'épanouissement des élèves, il est donc particulièrement intéressant de proposer des activités qui les soutiennent.

Au vu des résultats obtenus, nous trouvons légitime d'encourager les enseignants à mettre en place un projet ludique au sein de leur classe.

Nous émettons cependant des réserves en attirant l'attention sur le fait qu'il serait illusoire et inefficace de tenter de reproduire ce projet ludique à l'identique.

Un tel projet, s'il peut être transposé, doit tenir compte de la spécificité des participants, encadrants et joueurs et de celles des conditions d'organisation pratique.

Par ailleurs, si la capacité à sélectionner et utiliser des jeux est essentielle à l'organisation d'un tel projet, ce sont la motivation, la souplesse et la capacité d'adaptation de chacun des partenaires qui en garantissent le succès.

Nonobstant ces réserves, un travail d'analyse et d'évaluation de ce projet et de deux autres menés dans une école de devoirs et un centre de formation pour adultes nous a permis d'identifier un ensemble d'éléments nécessaires à la réalisation de projets ludiques à visée pédagogique.

Nous vous les présentons sous la forme de « Clés pour la réussite d'un projet ludique visant à utiliser le jeu comme support d'apprentissage »

#### ➤ **Constituer une équipe pluridisciplinaire dont les membres sont motivés par le jeu et ont des compétences et connaissances spécifiques dans le domaine des apprentissages ou du jeu.**

Notre expérience nous a prouvé à quel point la motivation de tous les participants est essentielle à la réussite d'un projet ludique.

En effet, le jeu nous renvoyant au temps de l'enfance est porteur d'une charge affective que l'on ne peut négliger. Il peut également conduire les encadrants/joueurs à laisser apparaître leurs failles et limites, ce qui déstabilise certains.

La pluridisciplinarité de l'équipe formée d'enseignants/formateurs et de ludothécaires/animateurs ludiques garantit la qualité des apprentissages et le caractère ludique des animations.

Nous avons trop souvent constaté que des équipes formées exclusivement d'enseignants avaient tendance à instrumentaliser le jeu au risque d'en perdre tout l'intérêt.

La participation d'une ludothèque locale contribue quant à elle, à la pérennité de la pratique ludique à l'issue du projet. Elle sert d'organisme ressource aux enseignants/formateurs désireux de poursuivre des séances de jeux en leur fournissant des jeux et en leur prodiguant des conseils quant à leur sélection et leur utilisation.

➤ **Sensibiliser la hiérarchie et l'encourager à participer activement au projet**

Le concours de la hiérarchie permet d'assurer la promotion et la diffusion du projet et permet de dégager les moyens humains et matériels nécessaires à sa réalisation.

La participation active de la direction contribue à rompre l'isolement des enseignants et à reconnaître et participer à la résolution des difficultés qu'ils rencontrent.

➤ **Utiliser les jeux de manière régulière et récurrente.**

Nous avons pu vérifier que c'est la régularité de la pratique ludique qui assure le développement de compétences tant cognitives que socio-affectives.

C'est au fil des séances que les joueurs vont développer, à leur propre rythme, la confiance en eux, la persévérance, la capacité à travailler en équipe et à résoudre des conflits. C'est également l'utilisation récurrente des mêmes jeux qui vont leur permettre de construire des stratégies et devenir ainsi acteurs de leurs propres apprentissages.

Nous préconisons un cycle de 6 animations mensuelles minimum, axées sur la découverte de nouveaux jeux et une utilisation hebdomadaire ou bimensuelle de ces jeux.

➤ **Prévoir un nombre suffisant d'encadrants et assurer leur formation**

La sélection de jeux en fonction du public et des objectifs pédagogiques, la transmission de règles, l'arbitrage de parties sont autant de compétences que les encadrants se doivent d'acquérir. La fixation des apprentissages réalisés au cours de séances de jeu et leur transfert nécessitent en outre la verbalisation des acquis. Il est donc nécessaire de former les encadrants à la préparation et la tenue des animations ludiques.

La présence d'un adulte par table de jeu est indispensable afin de d'aider à la verbalisation des acquis nécessaire à la fixation et au transfert des apprentissages réalisés au cours de séances de jeu.

➤ **Définir les objectifs et les communiquer aux participants**

L'utilisation de jeux en classe ou centre de formation peut avoir un objectif purement récréatif, culturel ou éducatif. Il est capital de définir cet objectif qui influencera tant la sélection des jeux que les conditions dans lesquelles les utiliser.

Il est également primordial d'informer les joueurs de cet objectif afin de soutenir leur motivation et de leur permettre de s'engager pleinement dans les activités proposées. Des enfants avertis de la dimension pédagogique du projet seront probablement plus enclins à utiliser les jeux choisis par les encadrants et prêts à participer à la phase de verbalisation. Des adultes seront quant à eux disposés à participer à une activité qui pourrait leur paraître d'un premier abord trop futile.

➤ **Définir le cadre de la pratique ludique et établir un « contrat ludo-pédagogique »**

Les séances de jeu se démarquent des activités d'apprentissage classiquement proposées au sein des classes. Elles ne sont pas non plus comparables aux parties de jeu libre organisées spontanément par les enfants. Il faut donc définir un règlement de fonctionnement de l'espace ludique reprenant les obligations et droits des élèves/joueurs.

➤ **Prendre en compte les prérequis nécessaire à l'utilisation des jeux.**

Cela implique tout d'abord de vérifier que le climat régnant au sein du groupe de joueurs est propice aux échanges et aux apprentissages. En effet, si les joueurs sont trop compétitifs et/ou peu respectueux de leurs partenaires de jeu, cela entravera tout apprentissage. Il faudra dans ce cas commencer par utiliser des jeux visant à augmenter la cohésion du groupe avant de pouvoir utiliser des jeux à visée pédagogique.

La sélection de jeux destinés au développement de compétences cognitives devra tenir compte des prérequis nécessaires à leur utilisation (par exemple, capacité à lire des questions ou maîtrise d'un vocabulaire de base).

➤ **Veiller à l'optimisation des conditions d'organisation des animations ludiques (espace-temps)**

Jouer de manière efficace nécessite un temps suffisant et un espace adéquat. Il est préférable de réduire le nombre de parties de jeu plutôt que d'en réduire le temps. Il faut en effet un temps minimum pour présenter et transmettre les règles d'un jeu et un temps minimum pour que chaque joueur se les approprie et construise petit à petit sa propre stratégie de jeu.

L'espace doit favoriser la pratique du jeu et garantir les conditions de calme nécessaire à la concentration.

➤ **Adapter les jeux en fonction des besoins des participants**

La sélection des jeux tient compte des prérequis à leur utilisation, des compétences qu'ils développent et du public auquel ils sont destinés. Il peut s'avérer nécessaire d'adapter les règles et/ou conditions de jeu en fonction du nombre de joueurs, de leur âge ou de difficultés spécifiques.

Tout encadrant doit également être particulièrement attentif et réactif pour pouvoir adapter un jeu en cours de partie de façon à en maintenir le rythme et la ludicité ou à garantir qu'aucun joueur ne se retrouve systématiquement en situation d'échec ou de stress.

➤ **Procéder à des évaluations régulières du projet**

Evaluer régulièrement le projet avec l'ensemble des participants afin de le réorienter en fonction des expériences vécues au cours des parties de jeu.

## 6.2 Suites et Perspectives

### Secteur ludothèques de la Commission communautaire française

Nous désirons poursuivre la promotion du jeu utilisé dans le cadre d'activités pédagogiques et partager notre expérience avec d'autres professionnels.

Nous projetons de nous investir dans l'accompagnement de projets ludiques en proposant de conseiller et former des professionnels désireux de s'investir dans de tels projets.

### Ecole P12 – Réseau de l'enseignement communal d'Anderlecht

Sur la lancée de ce projet, l'école a développé de nouveaux projets ludiques au sein de différentes classes.

L'inspectrice pédagogique, Mme BIESMANS a quant à elle, contribué à la diffusion de ce projet dans le réseau de l'enseignement communal d'Anderlecht en encourageant les initiatives de projets ludiques au sein des différentes écoles de ce réseau.

# Règles et permissions

## On doit :

- respecter le matériel.
- rester dans son équipe de joueurs.
- être gentil et courtois avec les partenaires de jeu.
- s'amuser tout en restant calme et en chuchotant.
- utiliser les jeux choisis par les ludothécaires.
- respecter les règles de jeu.
- à la fin d'une partie, suivre le capitaine pour se rendre vers la table de jeu suivante.
- être fair-play.
- apprendre à écouter les autres.

## On peut :

- moins apprécier un jeu.
- être triste, déçu si l'on perd.

## Annexe 2: Liste des jeux utilisés

Nom	Éditeur	Compétence(s) exercée(s)
Cardline animaux	Asmodée	Classement en fonction d'un critère Argumentation
Cherche et trouve	Éditions Gladius Int	Discrimination visuelle Vocabulaire : association images/mots
Chip & Charly	Ravensburger	Discrimination visuelle
Compatibility	Cocktail Games	Vocabulaire: représentation de mots Valorisation des différences
Crayon coopératif	Karl Schuberty Werkstätten	Compréhension/production de consignes Coopération
Dobble	Asmodée	Discrimination visuelle
Du Balai	Asmodée	Mémorisation
Duplik	Asmodée	Expression orale : description d'images
Est-ce que les cochons peuvent voler ?	Kosmos	Logique- Vocabulaire
Jeu des aventuriers	Éditions péd. du Grand Cerf	Expression orale : création d'histoires
Kaléidos junior	E.G. Spiele	Vocabulaire : Association catégories - mots
Kalifiko	Repos Production - Asmodée	Association mots/caractéristiques
Le lynx	Educa	Discrimination visuelle Vocabulaire : association images/mots
Logofix	Ravensburger	Logique: création d'associations Syntaxe : formulation de questions
Ma tante part en voyage	Jumbo	Mémorisation
No panic	Goliath	Vocabulaire thématique
Nonsense family	Asmodée	Expression orale : création d'histoires
Patarev	Fun frag	Vocabulaire: représentation de mots
Pictionary	Mattel	Vocabulaire: représentation de mots
Sardines	Djeco	Mémorisation
Shrimp	Asmodée	Discrimination visuelle - Logique
Suis-je une banane ?	Jumbo	Logique –Vocabulaire -Syntaxe (Questions):
Taboo junior	Parker	Vocabulaire : définition de mots
Tadaaam	Repos production	Vocabulaire : représentation de mots
Time's up family	Repos production	Vocabulaire : définition de mots
Tip top clap	Djeco	Mémorisation
Unanimo	Cocktail games	Vocabulaire thématique écrit Décentration
Visionary	Schmidt	Compréhension/production de consignes