



**HAL**  
open science

# Conception d'une simulation globale à destination d'un public hétérogène : le cas de l'association d'Amitié Pologne-France de Cracovie

Andy Dowlut

► **To cite this version:**

Andy Dowlut. Conception d'une simulation globale à destination d'un public hétérogène : le cas de l'association d'Amitié Pologne-France de Cracovie. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01383278

**HAL Id: dumas-01383278**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01383278>**

Submitted on 17 Nov 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**HAL**  
open science

# Conception d'une simulation globale à destination d'un public hétérogène : le cas de l'association d'Amitié Pologne-France de Cracovie

Andy Dowlut

► **To cite this version:**

Andy Dowlut. Conception d'une simulation globale à destination d'un public hétérogène : le cas de l'association d'Amitié Pologne-France de Cracovie. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01383278

**HAL Id: dumas-01383278**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01383278>**

Submitted on 17 Nov 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **Conception d'une simulation globale à destination d'un public hétérogène**

**Le cas de l'association d'Amitié Pologne-France de  
Cracovie**

**DOWLUT**  
**Andy**

Sous la direction de FRIER Catherine

UFR LLASIC  
Département Science du langage

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016





# **Conception d'une simulation globale à destination d'un public hétérogène**

**Le cas de l'association d'Amitié Pologne-France de  
Cracovie**

**DOWLUT  
Andy**

Sous la direction de FRIER Catherine

UFR LLASIC  
Département Science du langage

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016

## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Madame Bozena Barwinska, directrice de l'association d'amitié Pologne-France de Cracovie et notre maître de stage, de nous avoir accueilli au sein de son association et nous avoir donné l'occasion de concevoir et d'y mettre en place l'atelier sur lequel ce mémoire est construit.

Ensuite, nous tenons également à remercier Madame Catherine David, enseignant-chercheur à l'Université Grenoble Alpes, pour ses conseils sur la gestion des groupes-classes hétérogènes avant notre départ en Pologne qui nous ont permis de fixer les bases de notre atelier.

Nous remercions enfin tous ceux et celles qui nous ont soutenu et aidé à mener à bien notre atelier. Tout particulièrement, nous remercions Swati, Rémy, Philippe, et Jean d'avoir participé à la conception des documents audio, Michaël de nous avoir aidé à concevoir l'arrière-plan politique de notre atelier, et Jan de nous avoir soutenu jusqu'au bout pendant notre séjour en Pologne.

Pour terminer, nous remercions notre directrice de mémoire, Madame Catherine Frier, maître de conférence, qui a suivi l'avancée de notre travail depuis deux ans et qui nous a guidé jusqu'à son accomplissement.

# Sommaire

Introduction.....	6
Partie 1 – Apports théoriques.....	9
<b>CHAPITRE 1. LE SUPPORT.....</b>	<b>11</b>
1. DES JEUX DE LANGUES.....	11
2. HISTOIRE INTERACTIVE.....	11
3. LES LIVRES-JEUX.....	15
<b>CHAPITRE 2. LA FORME.....</b>	<b>17</b>
1. LE CECRL.....	17
2. LES SIMULATIONS GLOBALES.....	22
<b>CHAPITRE 3. LE FOND.....</b>	<b>37</b>
1. L'ÉCRIT.....	37
2. L'ORAL.....	42
3. ÉVALUATION ET TRAITEMENT DE L'ERREUR.....	46
Partie 2 : Présentation du stage.....	49
<b>CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DE L'ASSOCIATION.....</b>	<b>51</b>
1. HISTORIQUE.....	51
2. LES SERVICES.....	52
3. LE PERSONNEL.....	54
4. CONDITIONS MATÉRIELLES.....	55
<b>CHAPITRE 5. MISSIONS.....</b>	<b>58</b>
1. MISSION INITIALE.....	58
2. MISSION EFFECTIVE.....	59
<b>CHAPITRE 6. RECUEIL DE DONNÉES.....</b>	<b>60</b>
1. OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES.....	60
2. DONNÉES RECUEILLIES.....	61
Partie 3 – Conception et analyse.....	65
<b>CHAPITRE 7. CONCEPTION DE L'ATELIER.....</b>	<b>67</b>
1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE.....	67
2. CECRL ET CONTENU.....	69
3. SIMULATION GLOBALE.....	72
4. MISE EN FORME.....	77
<b>CHAPITRE 8. ANALYSE DE L'ATELIER.....</b>	<b>88</b>
1. OBJECTIFS ATTEINTS ?.....	88
2. ÉVALUATION DE L'ATELIER.....	97
<b>CHAPITRE 9. PROLONGEMENT.....</b>	<b>108</b>
1. PORTAGE NUMÉRIQUE.....	108
2. ORGANISATION EN DEUX TEMPS.....	108
3. TÉLÉCOLLABORATION.....	110
Conclusion.....	111

## Introduction

Étant passionné de jeux de plateaux, de jeux vidéos, et de surcroît convaincu que le ludique est un excellent moyen d'apprentissage, nous avons toujours aimé l'idée de concevoir des activités amusantes, grâce auxquelles les apprenants auraient la possibilité de s'évader d'un quotidien scolaire. Cette idée, nous avons pu essayer de la concrétiser au cours de notre stage de Master 2 Français Langue Étrangère (FLE) à l'association d'amitié Pologne-France de Cracovie, sous la direction de Madame Bozena Barwinska, directrice de l'association. En effet, au cours de notre stage nous avons d'une part une mission d'enseignement qui consistait à donner des cours à un public très varié, et d'autre part à réaliser un projet relevant de l'ingénierie pédagogique. Ce projet avait pour vocation d'être ludique, afin que les apprenants puissent prendre plaisir à apprendre et qu'ils aient surtout envie d'apprendre. Nous étions également conscient que le métier d'enseignant de FLE risquerait parfois de nous mettre face à des publics hétérogènes, et qu'il était nécessaire de s'armer face à de telles situations. Ainsi, nous voulions donner la possibilité à des étudiants de tout âge, tout niveau et tout horizon de pouvoir « jouer » à cet atelier, tout en parvenant à créer des interactions au sein de ce groupe-classe hétérogène par le biais du jeu.

Notre volonté de créer un espace ludique dans lequel les apprenants auraient la possibilité de travailler avec la langue française nous orienta vers deux grands représentants des jeux de langues : l'Oulipo et les simulations globales. Le premier est un groupe d'amoureux de la langue française, dont Georges Perec et Raymonds Queneau faisaient partie, qui joue avec cette dernière en proposant des œuvres littéraires ou activités linguistiques réalisées sous la contrainte (Oulipo, 1988). Le second grand représentant des jeux de langues peut s'apparenter à un jeu de rôle « grandeur nature », c'est-à-dire une activité où chaque apprenant endosse le rôle d'un avatar qui évolue dans un ou des lieux-thèmes (Yaiche, 1996). En alliant ces deux démarches, nous voulions parvenir à produire un atelier accessible à de nombreux apprenants et aussi de permettre aux différents membres d'un groupe-classe hétérogène de travailler les différentes compétences linguistiques définies par le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL, 2001), à savoir la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale, la production orale, mais aussi une cinquième compétence : les interactions orales.



L'association d'amitié Pologne France propose des cours de français tout niveaux (A1 à C2), mais en raison d'un manque d'espace, de temps et parfois de personnel, il est arrivé qu'au cours de mes heures d'enseignement je doive faire travailler ensemble des apprenants ayant un niveau très disparate. De plus, suite à quelques observations de classe et après avoir donné différents cours, nous avons pu voir que le public polonais n'a pas pour habitude d'intervenir pendant les cours et est très à l'écoute de l'enseignant. Notre proposition d'atelier a donc été très bien accueillie par la directrice de l'association, cet atelier ayant pour vocation de faire travailler le français de manière ludique à un public varié en âge et niveau, et qui se voudrait moins sérieux que ce que nous avons pu voir jusqu'alors dans les cours donnés à l'association.

Pour ces différentes raisons, parce que nous voulions travailler avec la langue française de manière amusante et parce que nous voulions estimer notre capacité à gérer un groupe hétérogène, ce mémoire est construit autour des questions suivantes : comment faire travailler les différentes compétences linguistiques à un groupe-classe hétérogène ? Comment concevoir une simulation globale ? Comment provoquer des interactions entre ces apprenants ? Comment parvenir à faire communiquer des apprenants qui ne se connaissent pas et qui ont une maîtrise différente de la langue française ? Comment les aider à surmonter leurs appréhensions ? Ces questions en soulèvent d'autres, notamment sur la manière de garder un groupe motivé et intéressé, comment rapidement briser la glace au sein d'un jeune groupe-classe qui n'a pas encore créé de liens, ou encore comment donner les ressources nécessaires aux apprenants pour prendre part aux différentes discussions planifiées (ou non).

Notre mémoire a donc pour objectif de répondre à la problématique suivante : Comment concevoir une simulation globale à destination d'un groupe-classe hétérogène qui permet de travailler les compétences langagières définies par le CECRL ?

Notre hypothèse principale était simple : nous faisons le pari que la construction collective d'un récit permettrait de répondre à ces différentes questions. Par récit collectif, nous entendons une histoire où chaque participant aurait un élément à apporter. Un récit qui fixerait un fil conducteur auquel les apprenants pourraient s'accrocher. Un récit qui donnerait un rôle essentiel à chaque apprenant. C'est donc aussi dans le but de trouver des éléments de réponse à notre problématique que nous nous sommes orienté vers l'Oulipo et les simulations globales, car nous pensions que leur lien apparent avec le ludique serait non seulement un atout majeur dans l'élaboration de notre atelier, mais serait aussi important

pour trouver des réponses à nos questionnements. En effet, nous avons d'une part l'Oulipo qui crée des œuvres et activités sous la contrainte, et ce qui nous intéresse plus particulièrement avec les inventions de ces ingénieurs de la langue est une création d'un de leur membre, Raymond Queneau, qui s'intitule « *Un conte à votre façon* », où une histoire évolue selon les choix opérés par le lecteur. D'autre part, nous avons les simulations globales, où l'apprenant se crée un personnage fictif qui vivra des aventures dans un monde imaginaire, qui offrent alors la possibilité aux apprenants de se libérer des contraintes sociales et qui devraient ainsi leur donner la possibilité de s'exprimer plus aisément sous couvert de leur identité fictive. L'atelier dont nous allons détailler les objectifs, la conception et les résultats au cours de ce mémoire, prend la forme d'une histoire segmentée en huit chapitres qui se font tantôt de manière individuelle, tantôt de manière collective, et est à destination de petits groupes de trois apprenants : un apprenant de niveau A2, un de niveau B1, et un de niveau B2.

Au cours de ce mémoire, nous tâcherons donc de voir comment est-ce qu'il est possible d'enseigner les quatre compétences langagières définies par le CECRL, et comment il est possible de créer des interactions entre apprenants d'un groupe-classe hétérogène, le tout au travers d'une simulation globale. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps détailler les éléments théoriques sur lesquels repose notre atelier, c'est-à-dire le CECRL, les histoires interactives et les simulations globales, avant de vous en présenter le contexte, la conception et les résultats. La partie contexte couvre plusieurs éléments qui aideront à comprendre les conditions dans lesquelles s'est déroulé l'atelier, tels que le terrain où l'atelier a pris place, nos missions, les outils utilisés pour recueillir les données ainsi que notre public. Quant à la partie conception et analyse, nous y présenterons les différentes étapes par lesquelles l'atelier est passé, de la fixation des objectifs à la mise en forme de l'atelier, tout en faisant systématiquement le lien avec notre partie théorique, avant d'en analyser les résultats. En d'autres termes, nous vérifierons au cours de cette dernière partie si les objectifs que nous nous étions fixé ont été remplis ou non, et y proposerons d'éventuelles améliorations.

## **Partie 1 – Apports théoriques**

Au cours de cette première partie, nous allons donc vous présenter les éléments théoriques majeurs qui nous ont permis de concevoir et mettre en place notre projet. Ce dernier ayant pour vocation d'être une manière ludique de travailler avec la langue française, et ayant également pour objectif de faire pratiquer les différentes compétences linguistiques à un groupe-classe pouvant être hétérogène tant en niveau de français, en âge ou encore en situation professionnelle, nous avons effectué quelques recherches afin de déterminer quel serait le support principal de l'atelier, quelle forme il allait prendre et quel en serait le contenu.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous allons traiter du support de notre atelier : les histoires interactives. Nous y présenterons les pionniers dans le domaine, leur fonctionnement ainsi que leurs atouts. Ensuite, nous verrons comment il est possible de donner forme à une telle histoire dans un contexte pédagogique, en présentant brièvement ce qu'est le CECRL et ce qu'il apporte de nouveau à l'enseignement, ainsi que ce que sont les simulations globales et pourquoi elles répondent aux règles que fixe le CECRL et aussi à nos attentes quant à la conception de notre projet. Enfin, nous traiterons des éléments sur lesquels l'atelier construira son contenu, c'est-à-dire les différentes compétences langagières définies par le CECRL.

## Chapitre 1. Le support

Il nous fallait donc un support accessible à un public varié tant en niveau qu'en âge, et qui soit ludique afin de préserver la motivation des apprenants. Un support qui permettrait de travailler toutes les compétences, qui donnerait un fil conducteur à l'atelier, qui leur donnerait envie de travailler, et surtout, de ne manquer aucune séance de l'atelier. Pour répondre à ce besoin de ludique, nous nous sommes orienté vers les jeux de langues, et plus particulièrement vers l'Oulipo.

### *1. Des jeux de langues*

Les langues permettent de communiquer, de transmettre des connaissances, faire de l'art mais aussi de jouer. Jouer avec la langue, c'est l'activité principale de l'Ouvroir de Littérature Potentielle, dit Oulipo, un groupe de passionnés de langues qui les utilisent de manière innovante. Fondé en 1960, l'Oulipo n'est pas un mouvement littéraire ni un séminaire d'après Raymond Queneau, un de ses cofondateurs (Combis-Schlumberger, 2010). Concrètement, les membres de l'Oulipo se réunissent pour travailler sur la langue et partager leurs créations.

Ce travail ne consiste pas simplement à produire de la littérature, mais à écrire sous une ou des contraintes. Ces contraintes d'écriture s'apparentent à des règles que l'on s'impose lors d'une rédaction et qui permettent de produire des écrits originaux qui impliquent une forte réflexion de la part des auteurs. Par exemple, Georges Perec, Oulipien, est l'auteur du roman *La disparition* dont la particularité est l'absence totale de la lettre « e ». D'après ce dernier, être Oulipien « c'est être le rat qui se construit lui-même le labyrinthe dont il se propose de sortir » (Combis-Schlumberger, 2010).

Mais ce qui nous intéresse le plus avec l'Oulipo, c'est l'aspect de potentialité. Une œuvre potentielle, c'est un œuvre qui ne se limite pas à son aspect esthétique et qui peut admettre de multiples solutions (Oulipo, 1981). Ce concept a donné naissance aux fameux *Cent mille milliards de poèmes* de Raymond Queneau, mais aussi à la démocratisation des histoires interactives.

### *2. Histoire interactive*

Comme dit précédemment, le support informatique ce serait parfaitement prêter au jeu, mais par manque de moyen nous avons dû revoir nos attentes à la baisse et se

contenter, principalement, d'un support papier. Mais malgré cette légère contrainte, l'atelier pu garder la forme voulue : une histoire interactive.

Le concept d'histoire interactive n'est pas récent. Il a d'abord été initié par des ouvrages proposant au lecteur de retrouver le bon ordre d'une histoire, comme dans *Le jardin aux sentiers qui bifurquent* de Jorge Luis Borges (1974), ou encore par certains ouvrages qui disposaient de fins alternatives, tel que le roman *Doctor Who in an Exciting Adventure with the Daleks* de David Whitaker (1967), où le lecteur avait la possibilité de choisir la fin, parmi plusieurs, qu'il préférait. Mais ces deux petits pas dans l'histoire interactive n'étaient que des prémices. En effet, il a fallu attendre encore quelques années avant que ce concept soit popularisé par Raymond Queneau et les livres-jeux (Salley, 2016).

### 2.1. *Un conte à votre façon*

*Un conte à votre façon* (1967) est histoire interactive inventée par Raymond Queneau et qui reflète parfaitement l'aspect potentiel des œuvres oulipiennes. Pour la rendre interactive, Raymond Queneau a rédigé son histoire de sorte que le lecteur commence par lire le premier paragraphe à l'issue duquel il doit faire un choix qui le mènera vers un autre paragraphe. L'histoire suit son cours jusqu'à ce que le lecteur arrive à une fin.

1. Désirez-vous connaître l'histoire des trois alertes petits pois?
  - a. si oui, passez à 4
  - b. si non, passez à 2
2. Préférez-vous celle des trois minces grands échalas?
  - a. si oui, passez à 16
  - b. si non, passez à 3
3. Préférez-vous celle des trois moyens médiocres arbustes?
  - a. si oui, passez à 17
  - b. si non, passez à 21
4. Il y avait une fois trois petits pois vêtus de vert qui dormaient gentiment dans leur cosse. Leur visage bien rond respirait par les trous de leurs narines et l'on entendait leur ronflement doux et harmonieux.
  - a. si vous préférez une autre description, passez à 9
  - b. si celle-ci vous convient, passez à 5
5. Ils ne rêvaient pas. Ces petits êtres en effet ne rêvent jamais.
  - a. si vous préférez qu'ils rêvent, passez à 6
  - b. sinon, passez à 7
6. Ils rêvaient. Ces petits êtres en effet rêvent toujours et leurs nuits secrètent des songes charmants.
  - a. si vous désirez connaître ces songes passez à 11
  - b. si vous n'y tenez pas, vous passez à 7
7. Leurs pieds mignons trempaient dans de chaudes chaussettes et ils portaient au lit des gants de velours noir.
  - a. si vous préférez des gants d'une autre couleur passez à 8
  - b. si cette couleur vous convient, passez à 10.
8. Ils portaient au lit des gants de velours bleu.
  - a. si vous préférez des gants d'une autre couleur, passez à 7
  - b. si cette couleur vous convient, passez à 10

9. Il y avait une fois trois petits pois qui roulaient leur bosse sur les grands chemins. Le soir venu, fatigués et las, ils s'endormirent très rapidement.
- si vous désirez connaître la suite, passez à 5
  - si non, passez à 21
10. Tous les trois faisaient le même rêve, ils s'aimaient en effet tendrement et, en bons fiers trumeaux, songeaient toujours semblablement.
- si vous désirez connaître leur rêve, passez à 11
  - si non, passez à 12
11. Ils rêvaient qu'ils allaient chercher leur soupe à la cantine populaire et qu'en ouvrant leur gamelle ils découvraient que c'était de la soupe d'ers. D'horreur, ils se réveillaient.
- si vous voulez savoir pourquoi ils s'éveillent d'horreur, consultez le Larousse au mot «ers» et n'en parlons plus
  - si vous jugez inutile d'approfondir la question, passez à 12
12. Opopoï! s'écrient-ils en ouvrant les yeux. Opopoï! Quel songe avons-nous enfanté là! Mauvais présage, dit le premier. Oui-da, dit le second, c'est bien vrai, me voilà triste. Ne vous troublez pas ainsi, dit le troisième qui était le plus futé, il ne s'agit pas de s'émouvoir, mais de comprendre, bref je m'en vais vous analyser ça.
- si vous désirez connaître tout de suite l'interprétation de ce songe, passez à 15
  - si vous souhaitez au contraire connaître les réactions des deux autres, passez à 13
13. Tu nous la bailles belle, dit le premier. Depuis quand sais-tu analyser les songes? Oui, depuis quand sais-tu analyser les songes? Oui, depuis quand? ajouta le second.
- si vous désirez aussi savoir depuis quand, passez à 14
  - si non, passez à 14 tout de même, car vous ne le saurez pas plus
14. Depuis quand? s'écria le troisième. Est-ce que je sais moi! Le fait est que je pratique la chose. Vous allez voir!
- si vous voulez vous aussi voir, passez à 15
  - si non, passez également à 15, car vous ne verrez rien.
15. Eh bien! voyons, dirent ses frères. Votre ironie ne me plaît pas, répliqua l'autre, et vous ne saurez rien. D'ailleurs, au cours de cette conversation d'un ton assez vif, votre sentiment d'horreur ne s'est-il pas estompé? effacé même? Alors quoi bon remuer le boubrier de votre inconscient de papilionacées? Allons plutôt nous laver à la fontaine et saluer ce gai matin dans l'hygiène et la sainte euphorie! Aussitôt dit, aussitôt fait: les voilà qui se glissent hors de leur cosse, se laissent doucement rouler sur le sol et puis au petit trot gagnent joyeusement le théâtre de leurs ablutions.
- si vous désirez savoir ce qui se passe sur le théâtre de leurs ablutions, passez à 16
  - si vous ne le désirez pas, vous passez à 21
16. Trois grands échalas les regardaient faire.
- si les trois échalas vous déplaisent, passez à 21
  - s'ils vous conviennent, passez à 18
17. Trois moyens médiocres arbustes les regardaient faire.
- si les trois moyens médiocres arbustes vous déplaisent, passez à 21
  - s'ils vous conviennent, passez à 18
18. Se voyant ainsi zyeutés, les trois alertes petits pois qui étaient fort pudiques s'ensauvèrent.
- si vous désirez savoir ce qu'ils firent ensuite, passez à 19
  - si vous ne le désirez pas, vous passez à 21
19. Ils coururent bien fort pour regagner leur cosse et, refermant celle-ci derrière eux, s'y endormirent de nouveau.
- si vous désirez connaître la suite, passez à 20
  - si vous ne le désirez pas, vous passez à 21
20. Il n'y a pas de suite le conte est terminé.
21. Dans ce cas, le conte est également terminé.

Figure 1: *Un conte à votre façon* de Raymond Queneau

Nous avons parlé d'une fin, car l'histoire peut se terminer de plusieurs façons : au paragraphe 20 et 21, qui sont les fins que nous appellerons normales de l'histoire, car elles

précisent que l'histoire est terminée, mais aussi au paragraphe 11 où une fin plus abrupte attend le lecteur, une fin qui ne conclue pas l'histoire, mais qui invite le lecteur à partir. L'histoire ici racontée n'a donc pas de réel fil conducteur, dans la mesure où le développement de l'histoire dépend du lecteur. De ce fait, deux lecteurs peuvent lire deux histoires différentes.

## 2.2. Une histoire non-linéaire

Ce qu'a fait Raymond Queneau avec son conte original, c'est proposer une histoire commençant par A et finissant par Z, tout en donnant au lecteur la possibilité de choisir comment l'histoire se développe, c'est-à-dire de permettre au lecteur d'influer sur l'ordre des lettres entre A et Z. Autrement dit, une histoire non linéaire. Contrairement au Jardin aux sentiers qui bifurquent où il suffit de remettre toutes les lettres dans l'ordre, et contrairement au roman Doctor Who où cette absence de linéarité n'apparaît qu'à la fin du roman, Raymond Queneau permet au lecteur de choisir comment l'histoire va se développer et se terminer.

## 2.3. Fonctionnement

Pour ce faire, l'histoire commence par un paragraphe introducteur (notre lettre A) à l'issue duquel le lecteur se verra proposer deux choix : oui (lettre D) ou non (lettre B). Selon son choix, le lecteur lira le paragraphe correspondant, à la fin duquel il devra faire un nouveau choix. Ce processus se répète jusqu'à la fin de l'histoire (notre lettre Z). Le conte à votre façon pourrait être schématisé de la manière suivante (chaque chiffre représente un paragraphe) :

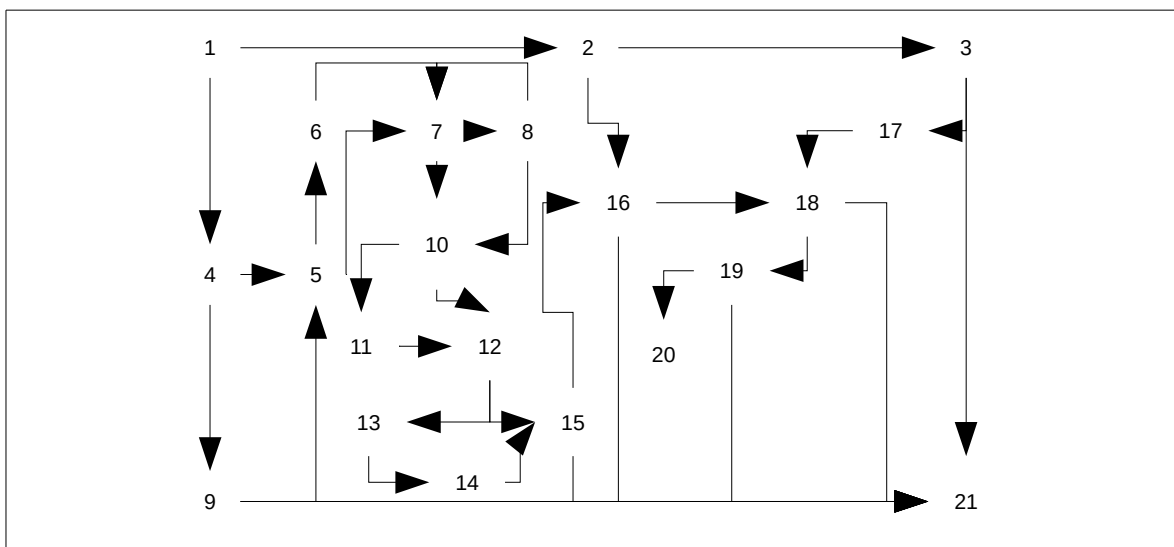


Figure 2: Schéma du "conte à votre façon" de Raymond Queneau



Bien que ce concept s'oppose par son manque de linéarité aux ouvrages conventionnels, on peut distinguer le schéma narratif traditionnel composé d'une situation initiale, d'un élément perturbateur, de péripéties, d'un élément de résolution et d'une situation finale, à condition que le lecteur ne fasse que les *bons* choix (« bon » étant ici sujet à subjectivité). Au tout début du conte, il est proposé au lecteur d'adopter un point de vue : celui des trois petits pois, des grands échalas, ou des moyens médiocres arbustes. Ce choix marque alors le début du schéma narratif.

	Les petits pois	Les grands échalas	Les moyens arbustes
Situation initiale	§1, §4, §5, §7, §9, §10	§1, §2	§1, §2, §3
Élément perturbateur	§11, §12	§16	§17
Péripéties	§13, §14, §15, §16	§18	§18
Élément de résolution	§18, §19	§19	§19
Situation finale	§20, §21	§20, §21	§20, §21

Tableau 1: Schéma narratif du "Conte à votre façon" de Raymond Queneau

Même si l'histoire des petits pois (ou des échalas, ou des arbustes) est non-linéaire, elle permet de raconter une histoire avec une introduction, un développement et un dénouement. Ce concept d'histoire interactive a été repris dans les livres-jeux, par exemple dans la série des *Livres dont vous êtes le héros* de Ian Livingstone et Steve Jackson (Salley, 2016).

### ***3. Les livres-jeux***

Depuis une trentaine d'années maintenant, des livres élaborés sur un concept similaire à celui d'un conte à votre façon : les livres-jeux. La particularité de ces derniers est non pas de proposer une histoire linéaire où nous suivons d'un point de vue extérieur les aventures de personnages, qu'elles soient policières, fantastiques ou même futuristes, mais de vivre ces aventures. En effet, au lieu de découvrir la vie d'un personnage, il s'agit alors de jouer le personnage, dans la limite des actions proposées par le livre.

Au premier abord, le lecteur peut effectivement avoir un sentiment de liberté d'action quand il lit un tel livre, et donc que l'histoire peut évoluer selon ses choix. Cependant, de nombreuses contraintes s'imposent avec le support papier : nombre de page, navigation entre les pages, « triche » de la part du lecteur, etc. Les choix possibles sont

drastiquement réduits à cause de ces dernières. Néanmoins, cela n'empêche en rien le lecteur d'éprouver ce sentiment de non-linéarité, et c'est ce qui nous intéresse ici.

Les livres jeux nous mettent donc dans la peau d'un personnage anonyme qui se voit remettre une mission à accomplir dans un paragraphe introducteur, puis il est possible de se déplacer presque librement dans un environnement imaginaire, affronter des créatures ou autre force de l'ordre à coup de jets de dés et de subir les conséquences de ses choix et actions, comme dans *Le sorcier de la montagne de feu* (1982) ou *Le labyrinthe de la mort* (1984) de Ian Livingstone et Steve Jackson. Il s'agit ici de la principale différence entre un conte à votre façon et un livre-jeu : le lecteur n'est plus un simple lecteur, mais il fait partie de l'histoire.

## Chapitre 2. La forme

Donner la possibilité aux lecteurs de faire partie de l'histoire est une idée qui a motivé l'élaboration de l'atelier. De la même manière, nous voulions donner l'opportunité à nos apprenants de non pas être de simples apprenants, mais d'être de réels acteurs, tout en progressant dans leur apprentissage de la langue française. Cette opportunité, nous avons pu essayer de la saisir grâce aux simulations globales, une méthodologie d'enseignement qui s'inscrit parfaitement dans le courant sur lequel repose le CECRL : la perspective actionnelle. Pour toutes ces raisons, nous avons décidé que l'atelier se calquerait sur le CECRL tout en prenant la forme d'une simulation globale.

### *1. Le CECRL*

Le CECRL a été conçu afin d'harmoniser l'apprentissage des langues en Europe et de consolider l'unité des membres de cette dernière. Pour ce faire, cet outil propose non pas de faire maîtriser parfaitement la linguistique des langues étrangères, mais il se concentre plutôt sur le développement de la capacité à communiquer en langue cible. Il participe également à la définition de niveaux de maîtrise d'une langue, de savoirs et de compétences langagières à développer qui permettent d'estimer la progression des apprenants au cours de leur apprentissage. Pour développer cette capacité à communiquer, le CECRL propose d'avoir recours à la perspective actionnelle.

#### *1.1. La perspective actionnelle*

La particularité de ce courant d'enseignement est qu'il ne place plus les apprenants comme de simples individus qui apprennent une langue étrangère, mais comme des acteurs sociaux qui vont mobiliser les différents savoirs ainsi que les différentes compétences apprises pour être non seulement capable de comprendre les informations qu'ils reçoivent en langue cible, de produire dans cette dernière, mais aussi afin d'accomplir des tâches. En d'autres termes, la perspective actionnelle vise à fournir un contexte aux apprenants lorsqu'ils apprennent une langue étrangère (CECRL, 2001).

##### 1.1.1. Acteurs sociaux et contexte

En tant qu'acteurs sociaux, il est nécessaire de prendre conscience de son environnement pour prendre part à une conversation, car le milieu dans lequel nous nous trouvons et les personnes à qui nous nous adressons influent sur notre manière de parler.

En effet, pour communiquer nous avons régulièrement recours à des actes de langage, de parole ou de communication, et par le biais de ces derniers nous agissons certes sur notre environnement, mais notre environnement a aussi un impact sur nos actes de langage. Par exemple, si nous prenons l'acte de parole « poser une question », cet acte prendra une forme différente selon si nous nous adressons à un ami, un membre de notre famille, un collègue de travail, un supérieur hiérarchique ou plus simplement un(e) inconnu(e). Cet environnement, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) le définit comme le « contexte » d'un acte de parole :

Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication. (p.15)

Cette notion de contexte est primordiale par rapport à l'enjeu proposé par la perspective actionnelle. En effet, cette méthodologie adopte une approche par tâche afin de développer et faire intérioriser les différentes compétences développées et connaissances acquises pendant les cours.

### 1.1.2. Une approche par tâche

La tâche est une activité qui requiert un grand effort de la part des apprenants. En effet, cette dernière les met au défi de réinvestir tout ce qu'ils ont appris en choisissant quelle compétence et quel savoir exploiter, et comment les exploiter. Plus concrètement, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) définit la tâche comme suit :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (p.16)

La tâche apporte donc un élément physique à l'apprentissage d'une langue, qu'il s'agisse de simple traces écrites (traduction, journal de classe, etc.) ou d'une activité physique à accomplir (déplacer une armoire). Cependant, avant de pouvoir accomplir une tâche, il est nécessaire que l'apprenant y soit préparé, car il doit être en mesure de puiser dans toutes les ressources dont il a besoin, qu'elles soient d'ordre linguistique ou socioculturelle.

### 1.1.3. Approche communicative et perspective actionnelle

Alors, qu'est-ce qui différencie l'approche communicative de la perspective actionnelle ? Les deux visent en effet à faire communiquer les apprenants, mais la perspective actionnelle donne une place quelque peu différente aux apprenants ainsi que des enjeux un peu plus ambitieux. En effet, les apprenants ne sont en effet plus vu comme un ensemble d'individus, mais comme un groupe. Et ce groupe n'a plus vocation à « simplement » communiquer en langue étrangère, mais également à agir ensemble. La perspective actionnelle met en effet l'accent sur l'agir du groupe.

## 1.2. *La maîtrise de la langue*

Malgré l'aspect ludique de notre atelier, nous espérons faire progresser les apprenants dans leur maîtrise du français. De ce fait, nous devons les mettre face à des situations où ils allaient avoir besoin de développer leur capacité à communiquer en langue cible. Cette capacité ne se résume pas seulement aux compétences linguistiques, mais elle repose également sur les différents savoirs et savoirs-faire qui l'accompagnent. En effet, une connaissance approfondie du lexique et de la grammaire d'une langue étrangère n'est pas suffisante pour pouvoir parfaitement s'exprimer dans cette dernière : il est nécessaire de développer des connaissances qui ne sont pas directement liées à la langue en cours d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001). En somme, la maîtrise d'une langue est un cumul de savoirs, de compétences et de stratégies liées à la langue cible ; et au travers de notre atelier nous cherchions à faire découvrir ou redécouvrir certains de ces aspects aux participants.

### 1.2.1. Des savoirs

Parmi les connaissances qui ne sont pas directement liées à l'apprentissage de la langue se trouvent les savoirs. Ces savoirs, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) les divise en quatre catégories : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Chaque savoir apporte un appui différent pour maîtriser la langue cible :

- La première catégorie, le savoir, fait référence à la culture générale, au savoir socioculturel et à l'interculturel. De manière simple, la culture générale est la connaissance que l'on a du monde que ce soit « par l'expérience, l'éducation ou l'information » (Conseil de l'Europe, 2001, p.82) ; le savoir socioculturel est la connaissance que l'on de la société et des personnes en lien avec la langue cible ; et « la prise de conscience interculturelle » est la capacité à voir et à comprendre les

ressemblances et disparités entre notre communauté d'origine et la communauté de la langue cible.

- La seconde catégorie, le savoir-faire, fait référence à un ensemble de capacités mentales et physiques permettant de traiter avec un thème donné (la vie quotidienne, les loisirs, etc.) mais aussi une ou des cultures données (savoir-faire interculturel).
- La troisième catégorie, le savoir-être, fait référence à « des facteurs personnels liés à la personnalité » de chacun, autrement dit à l'identité de chacun (traits de personnalités, attitudes, motivations, croyance, etc.).
- La quatrième et dernière catégorie, le savoir-apprendre, fait référence à « la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (Conseil de l'Europe, 2001, p.85).

Ces savoirs permettront donc aux apprenants de parfaire leur maîtrise de la langue cible, mais ils auront néanmoins besoin de développer différentes compétences langagières pour mettre ces savoirs à profit.

### 1.2.2.Des compétences communicatives langagières

Les compétences qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir produire en langue cible sont des compétences que le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) regroupe en trois grands titres : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Les compétences linguistiques sont celles qui permettent de décoder et de produire dans la langue cible, telles que la compétence lexicale, la compétence phonétique ou encore la compétence grammaticale. Concernant la compétence sociolinguistique, il ne s'agit ici non plus de la capacité à décoder la langue, mais plutôt des règles ou des particularités de la langue liées à la société. Cette compétence permet d'utiliser la langue dans la société. Il peut par exemple s'agir de règles de politesse, d'accents régionaux ou bien de l'adaptation du registre de langue par rapport à son interlocuteur. Quant à la compétence pragmatique, elle regroupe elle-même trois compétences qui sont :

La compétence discursive, ou la capacité à produire et structurer des phrases et ensemble de phrases cohérents.

La compétence fonctionnelle, ou la capacité de produire à l'écrit comme à l'oral à des fins communicatives.

La compétence de conception schématique, ou la capacité à comprendre le fonctionnement d'un échange. Par exemple, lorsque l'on pose une question, on attend une réponse ; lorsque l'on s'excuse, on attend une acceptation ou un refus, etc.

### 1.2.3. Des stratégies de communication

Les apprenants doivent donc mettre en place des stratégies pour savoir où et quand mettre à profit quelle activité langagière, quel savoir et quelle compétence. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) les définit ainsi :

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. (p.48)

Au cours de notre atelier, nous espérons aider les apprenants à parvenir à mettre en place des stratégies pour mener à bien les activités proposées, leur donner toutes les ressources nécessaires à mobiliser au moment de l'accomplissement, en groupe, de la tâche à laquelle ils feraient face.

### **1.3. Des niveaux de langue**

Il est donc nécessaire de cumuler un ensemble de savoirs, compétences et stratégies afin de pouvoir prétendre maîtriser une langue étrangère. Et cette maîtrise, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) l'évalue et la certifie au travers d'un descripteur de niveau, et l'atelier repose également sur ce descripteur de niveaux de langues. En effet, l'atelier ayant pour vocation de faire travailler des apprenants de niveaux de langue différents, il était indispensable de se fier à ce descripteur pour non seulement pouvoir « recruter » des participants, mais surtout afin de pouvoir concevoir notre simulation globale qui se destine à des apprenants de trois niveaux de langue différents, à savoir A2, B1 et B2.

Le CECRL fixe donc les lignes directrices de notre atelier, tant au niveau de sa conception, de son contenu et de son organisation. Nous venons donc de voir que l'arrivée des méthodologies communicative et actionnelle ont recentré l'éducation sur l'apprenant en les considérant non plus comme de simples élèves qui emmagasinent des connaissances, mais plutôt comme des acteurs sociaux qui ont et entretiennent des relations sociales. Ces

relations sociales, dans le cadre du groupe-classe, doivent avoir lieu en langue cible. Or, en l'absence de locuteur natif (ou en quantité suffisante tout du moins), il est nécessaire d'avoir recours à des activités de simulation afin de faire produire les apprenants en langue cible.

## ***2. Les simulations globales***

Les simulations peuvent s'apparenter aux jeux de rôle dans le mesure où tout deux ont pour but de créer un contexte dans lequel les apprenants pourront mettre en pratique ce qu'ils ont appris et surtout de mettre en pratique leur connaissance dans ce contexte particulier. Même si l'objectif de ces deux méthodes est similaire, leur pratique et leur mise en place s'avèrent très différentes. Les deux activités ont recours à l'imaginaire, les deux activités font endosser des identités fictives aux apprenants, mais leur portée et leur ambition ne sont pas vraiment comparables.

### ***2.1. Des jeux de rôle aux simulations globales***

#### ***2.1.1. Des similarités***

Les simulations, de manière générale, établissent un lien entre la langue cible et la réalité. Cette idée n'est pas née avec la perspective actionnelle, mais avec la méthodologie qui la précédait : la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (Caré, 1997). L'idée était alors de non pas enseigner la langue cible de la même manière que la langue maternelle, mais plutôt de chercher à « imiter la réalité » dans laquelle la langue cible est utilisée, ce qui implique un appui socio-culturel au cours de l'apprentissage qui permettra d'agir ou réagir dans un contexte donné. Cette volonté d'imiter la réalité à donner naissance à une première forme de simulation, les « jeux de rôles », où un les apprenants endossent le rôle de personnages fictifs pour réinvestir ce qu'ils ont appris.

#### ***2.1.2. Des différences***

Cependant, ces jeux de rôles, que l'on peut fréquemment trouver dans des manuels de FLE en tant qu'activité, sont relativement limités dans la mesure où ils ne sont que de simples dialogues, des saynètes, des petites pièces de théâtre (Caré, 1997). Nous parlerons ici de simulations simples : pour un temps très limité, l'apprenant sera alors quelqu'un d'autre et vivra pendant ces quelques minutes dans un monde pas beaucoup plus grand que celui de la salle de classe. Mais cette limite, les simulations globales s'en affranchissent en se voulant être plus longues qu'un jeu de rôle et en permettant aux apprenants d'exploiter



tous les aspects communicatifs nécessaires pour accomplir leur tâche (Yaiche, 1996). Francis Debyser qualifie les simulations de plus ambitieuses que les simulations simples comme les dialogues, dans la mesure où le groupe-classe participe collectivement à la création d'un univers, de personnages, de leur histoire, et qu'au travers de leurs avatars ils se retrouvent en situations de communication, le tout en langue étrangère (Yaiche, 1996). Ce qui différencie ces deux simulations, c'est le concept de globalité qui consiste s'inventer un décor, s'inventer des personnages ainsi que des événements (Caré, 1997).

## **2.2. Des concepts**

Les simulations globales sont donc caractérisées par différents concepts qui les éloignent des simulations simples. Comme Caré (1997) l'a souligné, ces simulations deviennent globales à partir du moment où on se construit « un continuum spatio-temporel » en s'inventant des identités fictives, des lieux-thèmes mais aussi des événements qui prendront place dans ce continuum. Et pour s'inventer tout ça, les différents participants jouent des rôles en ayant recours à différents aspects de la simulation et à des allers-retours entre le monde réel et irréel.

### 2.2.1. L'imaginaire et la réalité

Allan Maley dénonçait dès 1970 « l'illusion de la réalité », qui caractérise les dialogues et autres courts jeux de rôles où on ne fait que simuler la réalité, et proposait plutôt de réfléchir à la « réalité de l'illusion ». Autrement dit, de rendre réelle la simulation dans laquelle nous nous trouvons. À la même époque, Francis Debyser s'intéressait d'ores-et-déjà à l'enseignement au travers de simulations (Caré, 1997). Ce dernier, inventeur des simulations globales et auteur de *L'immeuble* (1986), définit les simulations globales comme étant des scénarios où les apprenants devront créer un cadre et des personnages au travers desquels ils vont interagir en ayant recours à toutes les fonctions du langage dont ils auront besoin (CASNAV, 2011). Ces scénarios sont construits selon un schéma que Francis Yaiche (1996) appelle « Canevas d'invention ». Ce canevas d'invention peut varier selon les besoins des enseignants comme des apprenants, mais un élément est persistant : la nécessité de se plonger dans l'imaginaire. Pour se plonger dans l'imaginaire, Francis Yaiche (1996) mentionne deux éléments qui selon lui sont indispensables pour mettre en place une simulation globale : la construction d'un lieu-thème et d'identités fictives.

### 2.2.2. Les lieux-thèmes

Le thème d'un cours de langue est difficile à déterminer (Cicurel, 2011). Il est possible de confondre les activités, qu'elles soient des jeux de rôles, des exercices de grammaire ou de la simple lecture avec le thème du cours. Mais chacune de ces activités a normalement un thème, thème que l'enseignant doit déterminer en amont, thème qui dans les simulations globales est fixé par les lieux-thèmes.

En effet, les lieux-thèmes sont bien plus que de simples décors plantés dans la salle de classe. Il s'agit d'endroits imaginaires qui ont une double fonction : un lieu fictif où les personnages créés et joués par les apprenants évoluent, mais aussi un thème qui donne une direction à l'ensemble des activités et interactions qui ont lieu pendant la simulation. De cette manière ces activités, qu'il s'agisse de productions orales ou écrites, qui sont généralement séparées les unes des autres se retrouvent entremêlées, organisées voire mélangées, de telle sorte qu'elles prennent du sens aux yeux des apprenants, qu'elles soient cohérentes les unes par rapport aux autres. Cette dynamique, Francis Debyser (cité par Yaiche, 1996) en parle comme d'une « dynamique combinatoire et cumulative » qui participe à la création de l'univers imaginaire dans lequel les apprenants progressent.

En plus de cette cohésion et cette dynamique, ces lieux-thèmes apportent également un aspect que l'on pourrait qualifier d'authentique aux interactions au sein du groupe-classe. Toujours d'après Francis Debyser (cité par Yaiche, 1996), l'acquisition d'une compétence de communication en langue vivante se fait au travers de simulations de situations de communications, et les simulations globales le font de manière plus ambitieuse que les simulations simples. En effet, en proposant un cadre, des personnages avec des profils, des histoires et des relations uniques, le groupe-classe est en mesure de créer un univers collectif dans lequel leurs avatars vivent, ce qui peut donner un aspect « authentique » aux interactions qui ont lieu entre les différents protagonistes.

### 2.2.3. Les identités fictives

Bien qu'il soit possible de prendre part à une simulation globale sans porter de masque, en jouant son propre rôle, il y a des avantages à endosser le rôle d'un personnage fictif. Dans les simulations globales, l'imaginaire peut ne pas seulement affecter l'environnement, mais également les individus. Francis Yaiche (1996) définit la création d'identité fictive comme la mise « entre parenthèse de notre identité pour se glisser dans la peau d'un personnage ». Ce personnage, pendant que l'on l'incarne, il faut l'animer, lui donner une âme, lui construire un passé, un présent et un avenir. Ainsi, la simulation

globale permet de quitter non seulement le milieu scolaire dans lequel nous sommes enfermés pendant les cours grâce à la construction de lieux-thèmes, mais aussi de quitter nos rôles d'apprenants et d'enseignants via la création d'identités fictives.

Cependant, l'entrée dans l'imaginaire n'est pas un aller simple : apprenants comme enseignants peuvent faire des va-et-vient entre l'imaginaire et la réalité pour importer des éléments réels au monde irréel. À commencer par exemple par le lieu-thème, définit dans un premier temps dans le monde réel puis importé dans le monde imaginaire. Mais ces allers-retours entre les deux mondes concernent également les identités fictives : afin de rendre notre personnage crédible, il est nécessaire de faire un travail sur soi et un travail de recherche en soi. D'après Francis Yaiche (1996), les acteurs de la simulation globale devraient être plus à même de s'exprimer que s'ils participaient à l'activité avec leur propre identité. En d'autres termes, simuler des lieux et des identités permet de briser la glace au sein du groupe-classe. À noter toutefois que l'enseignant peut difficilement endosser une identité fictive, car il a une mission à remplir auprès des apprenants (voir ch.5, 2.3.1.)

#### 2.2.4. Imitation, simulation et dissimulation

Les simulations globales n'invitent pas uniquement les acteurs à simuler. Elles les invitent également à avoir recours à l'imitation et à la dissimulation. Tout d'abord, d'après Groos (cité par Yaiche, 1996), imiter n'est pas simuler. Imiter c'est modeler ses actes ou attitudes sur quelqu'un d'autre. Imiter peut au premier abord sembler être un frein à la créativité et à l'imagination, mais s'avère en fait être un appui pour apprendre et inventer. En effet, René Girard (cité par Yaiche, 1996) indique que l'imitation est une action souvent méprisée dans notre société, alors qu'elle est la source de tout apprentissage, car nous apprenons tout au travers de cette dernière. Les simulations globales peuvent donc être apparentées à une imitation, dans la mesure où le lieu imaginaire dans lequel s'aventure les apprenants imite la réalité et les interactions sociales qui lui sont inhérentes, même si le cadre, lui, est fictif.

Ensuite, les simulations globales incitent tout de même les participants à simuler. Francis Yaiche (1996) présente les pratiques de simulation et d'imitation comme propres à la vie en société. D'après lui, nous simulons pour « porter un masque », pour faire passer des messages, pour « éprouver la réalité », et que finalement nous simulons, car il s'agit d'une « procédure naturelle de régulation sociale ». En d'autres termes, simuler c'est :

- faire semblant, qu'il s'agisse d'une émotion, d'un état, d'un sentiment, d'un acte, d'un rôle, et commencer à jouer sur la frontière entre le « jeu » et le « je ».
- véhiculer un message qui est sujet à interprétation selon le contexte et surtout selon les interlocuteurs. Comment décoder ces messages ? En observant l'écart d'intensité entre le message verbal et non-verbal. Cet écart est révélateur d'une simulation, car si une personne dit « Te voir me remplit d'une joie incommensurable » et ne réagit pas de manière proportionnelle, il y a sûrement simulation. Mais il s'agit là d'un jeu social largement accepté, et les personnes concernées ne sont pas naïves au point de ne pas pouvoir décoder le message véhiculé : si le destinataire entretient de bonnes relations avec l'émetteur du précédent message il l'interprétera positivement, et inversement, si les relations sont mauvaises, il l'interprétera négativement.
- se tester et tester autrui. Simuler un sentiment ou une émotion revient à puiser au fond de soi afin de les trouver et les exprimer. En d'autres termes, il s'agit d'un défi qui consiste à faire ressortir notre « face cachée ». Ensuite, la simulation ne permet pas seulement de se défier soi-même, mais l'autre également. Francis Yaiche (1996) donne l'exemple d'un enfant qui simulerait une maladie auprès de ses parents. Cette simulation serait peut-être dans un premier temps tolérée par ces derniers, puis remise en question si répétée. Cependant, elle serait considérée comme inacceptable ou incompréhensible si un adulte faisait de même. Ici, l'enfant a donc la possibilité de tester l'indulgence de ses parents.
- réguler nos relations sociales. En simulant, nous pouvons non seulement transmettre des messages mais aussi influencer sur nos relations sociales. Ces messages ne sont en effet pas toujours au premier degré. Au travers de l'ironie, de l'antiphrase ou même de l'exagération la simulation peut permettre de faire comprendre un message en filigrane à son interlocuteur. La simulation peut donc être un stratagème de défense, même involontaire, comme lorsque l'on évite de croiser le regard de quelqu'un, lorsque l'on se soumet pour une certaine raison, etc.

Enfin, les simulations globales sont aussi l'occasion de faire de la dissimulation, acte que Francis Yaiche (1996) rapproche d'une part du théâtre, de la stratégie et d'autre part du mensonge et de l'hypocrisie.

Toutes ces manières de porter un masque permettent non seulement de monter sur la scène en laquelle sera transformée la salle de classe, mais également de briser la glace au sein du groupe-classe et surtout développer certaines stratégies de communication.

### **2.3. Les acteurs**

Simuler est donc une activité fortement liée aux relations sociales. Or, au cours d'une simulation globale, les acteurs sociaux qui doivent réguler leur relations ne sont autres que les différents participants, à savoir les apprenants et l'enseignant. Ainsi, des échanges s'opèrent à deux niveaux au sein d'une salle de classe : des échanges entre les apprenants et des échanges entre les apprenants et l'enseignant. Caré (1997) précise toutefois que les simulations globales sont contractuelles. Si les cours traditionnels attribuent bien toutes ses fonctions à l'enseignant et assigne bien son rôle d'apprenant à l'apprenant, les closes du contrat changent en cas de simulation globale ce qui nous pousse à revoir le rapport enseignant / apprenant. En effet, la verticalité et l'horizontalité de l'enseignement sont alors floutées, dès lors que la simulation globale s'apparente à un projet commun à l'enseignant et aux apprenants, projet qu'il faut mener ensemble à bien. Une fois les statuts réviser, il reste toutefois certaines closes à préciser.

#### 2.3.1. Les rôles de l'enseignant

Lorsqu'il y a un échange entre l'enseignant et les apprenants, on parlera d'interaction ou d'échange vertical. Louise Dabène (1983, citée par Cicurel, 2011) accorde trois fonctions à l'enseignant : celles de « vecteur d'information », de « meneur de jeu » et d'« évaluateur ». En d'autres mots, l'enseignant a pour rôle d'être un expert dans son domaine et d'apporter les connaissances dont les apprenants ont besoin, de diriger l'interaction, les tours de parole et de proposer des activités ainsi que de juger les productions des élèves. L'enseignant endosse simultanément les rôles d'expert, de personne-ressource et d'animateur, mais ce n'est pas tout. Yaiche (1996) lui attribue également les fonctions de modèle et de médiateur. Modèle car, qu'il le veuille ou non, l'enseignant reste la personne à laquelle les apprenants s'identifieront, tant au niveau de la maîtrise de la langue que du comportement. Médiateur, car la fonction de l'enseignant n'est pas seulement de distiller des règles à intérioriser, mais de transférer une manière de penser, de réfléchir aux apprenants.

#### 2.3.2. Les rôles de l'apprenant

Si le rôle de l'enseignant peut se résumer à transmettre différents savoirs et animer la classe, celui des apprenants est de répondre aux différents participants, enseignant comme autre apprenant (Cicurel, 2011). On peut donc distinguer deux rôles opposés : celui du « locuteur savant » (l'enseignant) et celui du « locuteur en cours d'apprentissage » (l'apprenant). Néanmoins, les places dans ce cadre interactif ne sont pas forcément figées d'après Roland Vion (cité par Cicurel, 2011). En effet, dans certaines conditions, les rôles de chacun peuvent être bouleversés. Il donne l'exemple d'une interaction sous contrainte qui continue jusqu'à devenir une conversation dont l'enseignant n'est alors plus expert, et les rôles, sans pour autant s'inverser, subissent des modifications.

Concernant les échanges entre un apprenant et l'enseignant, ils seront généralement directs, alors que ceux entre apprenants, dits échanges horizontaux, le sont rarement. En effet, l'enseignant régulant les tours de paroles et définissant des consignes, les interactions entre deux apprenants ne sont généralement pas spontanées : elles ont lieu sous la contrainte d'une consigne ou de la demande de l'enseignant (Cicurel, 2011). Toutefois ces contraintes sont, comme pour celles de l'Oulipo, avant tout des aides à la production.

### 2.3.3. Autonomie

Même si les interactions entre apprenants ont généralement lieu sous la contrainte, il est possible qu'elles sortent du cadre interactif prévu par l'enseignant pour devenir de « réelles » conversations, comme l'a souligné Vion (1992, cité par Cicurel, 2011). Autrement dit, les apprenants ne sont alors plus soumis au rôle de « meneur de jeu » de l'enseignant et développent une certaine autonomie. Mais cette autonomie est-elle à craindre ? Au premier abord, il pourrait sembler qu'un enseignant accordant de l'autonomie à ses apprenants risque de perdre une part de son autorité ainsi que sa « supériorité intellectuelle » que son titre d'expert lui attribue (Yaiche, 1996). Mais en réalité, il n'en est rien. Au travers des simulations globales, l'autonomie des apprenants se voit accrue sans pour autant que les différentes facettes de l'enseignant soient amoindries. En effet, les apprenants ont des tâches à accomplir pendant une simulation globale, et pour y parvenir ils trouveront toute l'aide nécessaire auprès de l'enseignant qui passera alors d'un rôle à l'autre, selon leurs besoins (Cicurel, 2011). Cela peut donner une image paresseuse de l'enseignant mais, encore une fois, il n'en est rien car toutes les interactions, ou au moins les déclencheurs d'interaction, doivent être planifiés en amont. L'enseignant doit parfaitement fixer le cadre et fournir toutes les ressources nécessaires en amont aux apprenants afin qu'ils puissent travailler en semi-autonomie pendant la simulation.

De plus, l'enseignant n'est pas passif dans le processus d'autonomisation de l'apprenant. En effet, de par sa fonction de médiateur, il a la possibilité d'aider les apprenants à devenir autonome en dirigeant les interactions au sein du groupe-classe. Pour ce faire, ses interventions doivent être les plus discrètes possibles et doivent simplement guider l'apprenant vers la solution d'un problème donné, et non pas donner directement la solution. Drouard (cité par Yaiche, 1996, p.106) présente deux types d'interaction enseignant-élèves : les interactions médiatisées, et les interactions non-médiatisées. Les premières sont simplement des ordres auxquels les apprenants répondent (exemple : l'enseignant demande à l'apprenant de fermer la fenêtre) ou des actions qu'effectue l'enseignant (exemple : l'enseignant ferme la fenêtre) alors que les secondes sont des invitations à résoudre un problème (exemple : L'enseignant demande « que pouvons-nous faire pour ne pas avoir froid ? »). Autrement dit, une interaction non médiatisée mène explicitement à une solution du problème, alors qu'une interaction médiatisée le fait de manière implicite, ce qui a pour conséquence d'induire une activité cognitive chez l'apprenant, activité qui est fortement amoindrie dans le cas d'une interaction non médiatisée dès lors qu'il suffit d'interpréter l'ordre et non d'avoir le raisonnement qui mène à la solution du problème (ici, fermer la fenêtre parce qu'il fait froid).

#### **2.4. Conception**

Le travail en amont auquel nous venons de faire allusion, l'enseignant le fait au moment de la conception de la simulation globale. En effet, il devra à ce moment-là élaborer les bases de la simulation en fixant ou proposant un cadre aux apprenants à partir duquel la simulation évoluera. Pour fixer ces bases, plusieurs questions se posent : combien de temps va durer la simulation ? Que va-t-elle contenir ? Que va-t-elle raconter ? Et va-t-elle s'ancrer dans la réalité ou bien dans l'imaginaire ?

##### **2.4.1. S'inventer un monde**

Nous revoilà donc sur la question de l'imaginaire et de la réalité. Yaiche (1996) propose en effet de commencer la conception de la simulation en choisissant le point d'ancrage : imaginaire ou réalité ? En optant pour « l'option réaliste », il est possible d'aborder des points culturels, commerciaux, géographiques, politiques, etc. en évitant si possible de tomber dans la caricature et l'in vraisemblable qui risquerait de nuire au jeu (Caré, 1997), le tout de manière très documentée.

La deuxième option, « l'option de l'imaginaire absolu », permettrait certes de proposer des lieux-thèmes originaux, peut-être plus amusants que ce qu'est la réalité (voyage dans l'espace, dans un monde fantastique), mais il serait alors nécessaire de consacrer un certain nombre d'heures à sa création ou à sa présentation et de s'éloigner au maximum de la réalité afin de ne pas brider l'imagination des apprenants (Caré, 1997).

Caré (1997) propose lui une troisième option : l'ancrage dans l'environnement des apprenants. S'il est difficile de se projeter dans un univers francophone, il suffirait de créer cet univers dans l'environnement proche du lieu de la simulation globale. Par rapport à « l'option réaliste », il n'y aurait pas de risque d'incohérence, mais d'un point de vue pédagogique l'expérience se retrouverait appauvrie dans la mesure où le réel limiterait l'imaginaire.

Pour notre atelier, nous avons opté pour « l'option de l'imaginaire absolu » en proposant un monde médiéval fantastique que certains participants ont dû découvrir et que d'autres ont dû faire semblant de connaître. Comme l'a souligné Caré (1997, p.108), dès l'âge de 10 ou 12 ans les enfants ont déjà une grande expérience du monde avec leur langue maternelle et donc qu'il était possible que l'apprentissage d'une seconde langue pourrait être redondant si l'on ne prenait pas cela pas en compte. Ainsi, parce que nos apprenants étaient pour la plupart des adultes entrés dans la vie active et parce que certains étaient déjà allés en France / avaient habité en France / travaillaient en France / travaillaient avec la France, nous voulions leur proposer un contexte original qui les éloignerait du des études ou du travail qu'ils rattachent au français.

#### 2.4.2. Les canevas d'invention

Quelle que soit l'option choisie, réelle ou imaginaire, Yaiche (1996) propose un ensemble de canevas d'invention, généralement composé de cinq étapes :

Première étape : Établissement du lieu-thème qui permet de fixer le décor virtuel dans lequel les apprenants vont évoluer.

Deuxième étape : Établissement des identités fictives qui permettent aux apprenants de trouver leurs marques dans la simulation globale.

Troisième étape : Phase d'interaction qui permet de donner vie au lieu-thème et faire progresser l'histoire.



Quatrième étape : Des traces écrites qui apportent de la profondeur à nos personnages et à notre histoire.

Cinquième étape : Événements et incidents qui dynamisent la simulation globale.

Pour mener à bien ces différentes étapes, Yaiche (1996) propose également de projeter ces cinq étapes sur quarante heures de simulation en consacrant dix heures à l'établissement du lieu-thème et des identités fictives (première et deuxième étapes), vingt heures pour approfondir l'histoire (troisième et quatrième étapes) et enfin dix heures d'intervention (cinquième étape). Cette organisation, Yaiche (1996) la présente de la manière suivante :

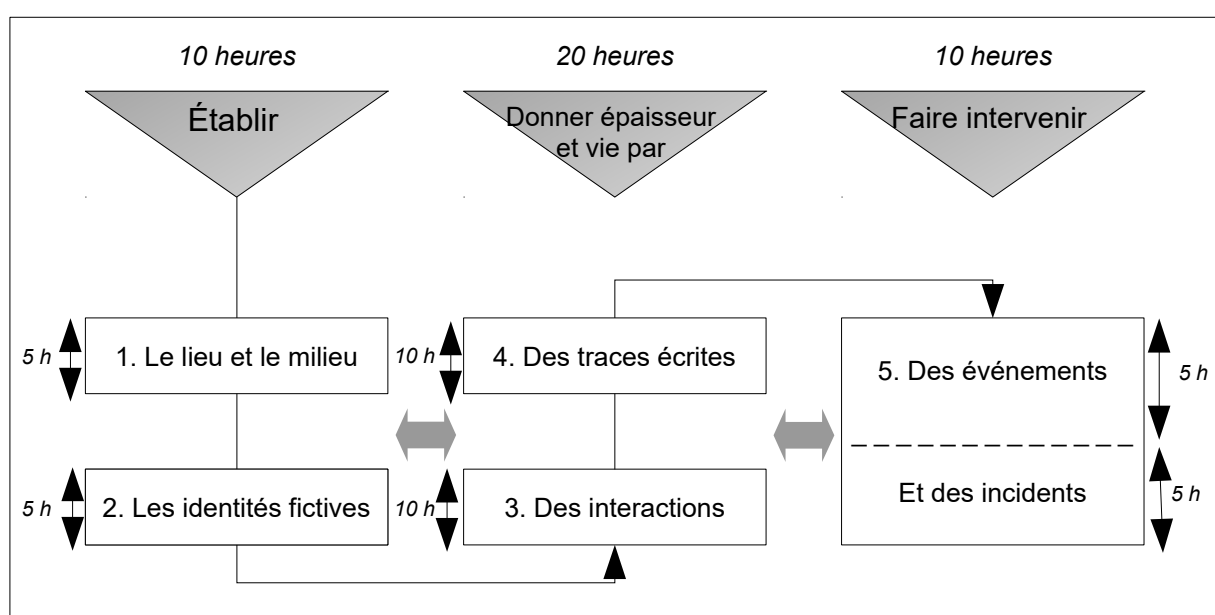


Figure 3: Les cinq unités fondamentales pour un parcours de simulation globale. Proposition pour une durée de 40 heures (Yaiche, 1996, p.27)

Néanmoins, Yaiche (1996) souligne qu'il ne s'agit pas là d'une règle, et que l'organisation est parfaitement modulable selon la durée et les besoins de la simulation. Les modules sont donc interchangeables et le temps qu'on y attribue peut fluctuer selon l'importance que l'on leur accorde. Par exemple, il serait envisageable de faire le module « 2. Les identités fictives » avant le module « 1. Le lieu et le milieu » et d'y consacrer vingt heures au lieu de seulement dix, si le bon déroulement de notre simulation le requiert.

#### 2.4.3. Intensif ou extensif ?

Pour que les apprenants puissent jouir au maximum de leur expérience, il est primordial d'arriver à mener la simulation globale à son terme. Il est donc nécessaire de prévoir au préalable le nombre de séances qui seront consacrées à la simulation, mais ces

dernières sont modulables et peuvent parfaitement s'adapter à des cours intensifs comme extensifs. D'après Debyser et Yaiche (1996), les simulations globales semblent davantage se prêter au format intensif plutôt qu'extensif. En effet, elles ont un impact plus important sur les apprenants lorsque l'on y consacre un certain nombre d'heures plutôt que de les faire de manière « diluée », c'est-à-dire en alternance avec des cours plus classiques. Cet aspect fractionné de la simulation pourrait nuire à la plongée dans le monde fictif et obligerait les apprenants à faire des allers-retours entre leur personnage et le monde réel.

Le format intensif semble donc être plus propice aux simulations globales, mais ce format intensif peut se présenter sous plusieurs formes. Yaiche (1996) souligne que les simulations globales intensives peuvent être des « stages » long d'un ou plusieurs week-ends, comme une semaine de trente-cinq heures, des semaines d'un total de plus de cent heures, voire même de trois cents à six cents heures dans un cadre scolaire. Néanmoins, Caré (1997) précise également qu'il est possible d'exploiter intensivement le canevas d'invention en cent cinquante heures minimum ou d'en traiter les grandes lignes de manière extensive en seulement quinze heures.

Compte tenu du nombre d'heure que nous devons effectuer au sein de l'association, nous avons opté pour une exploitation extensive de notre canevas d'invention afin de pouvoir mener notre simulation à son terme dans le délai qui nous était imparti.

#### 2.4.4. S'inventer une histoire

Une fois le format déterminé, nous avons besoin de réfléchir à l'histoire que nous voulions raconter. Les contraintes auxquelles nous étions alors confrontés étaient l'implication de trois personnages « héros / héroïne » de l'histoire qui, pour des raisons de commodité, devaient progresser vers un objectif commun. Avant de commencer à déterminer les rôles et relations de chaque « héros / héroïne », il nous fallait une trame de base. Cette trame, nous l'avons trouvée en nous inspirant d'une légende locale (La légende du dragon de Wawel<sup>1</sup>) ainsi que de diverses histoires contemporaines, telles qu'*Harry Potter* de J.K. Rowling ou *Eragon* de Christopher Paolini.

Une fois l'objectif de la simulation fixé, il est nécessaire de déterminer les rôles, les motivations et les relations des divers protagonistes. Pour ce faire, Yaiche (1996) s'est inspiré des travaux de Propp, Genette et Greimas pour proposer un schéma actanciel

---

<sup>1</sup> La légende du Dragon de Wawel : La ville de Cracovie aurait été bâtie, d'après la légende, sur l'autel d'un dragon après qu'un jeune cordonnier est parvenu à vaincre la bête en lui faisant manger un agneau fourré au soufre. Le dragon alors assoiffé bu l'eau de la Vistule, le fleuve de Cracovie, jusqu'à en mourir.

intitulé SODDAO, schéma sur lequel nous nous sommes donc basé pour définir les rôles de nos « héros / héroïnes ». Ce schéma est composé de 6 éléments qui sont les suivants :

- Un sujet qui part en quête d'un objet pour combler un manque.
- Un objet qui est donc le but de la quête (la quête lie le sujet et l'objet).
- Un ou des destinateurs qui incite le héros à accomplir sa quête.
- Un ou des destinataires qui bénéficieront de l'accomplissement de la quête.
- Un ou des adjuvants qui aideront le héros / sujet à accomplir sa quête.
- Un ou des opposants qui essaieront d'empêcher le héros / le sujet d'accomplir sa quête.

Ce schéma ne permet pas seulement de construire un personnage, mais l'ensemble des personnages du récit. Il suffit alors de répéter le schéma pour chacun des protagonistes, et les personnages qui seront sujets dans un schéma deviendront peut-être adjuvants, destinateurs, destinataires ou opposants dans un autre. Plus concrètement, le schéma actanciel SODDAO se présente sous la forme suivante :

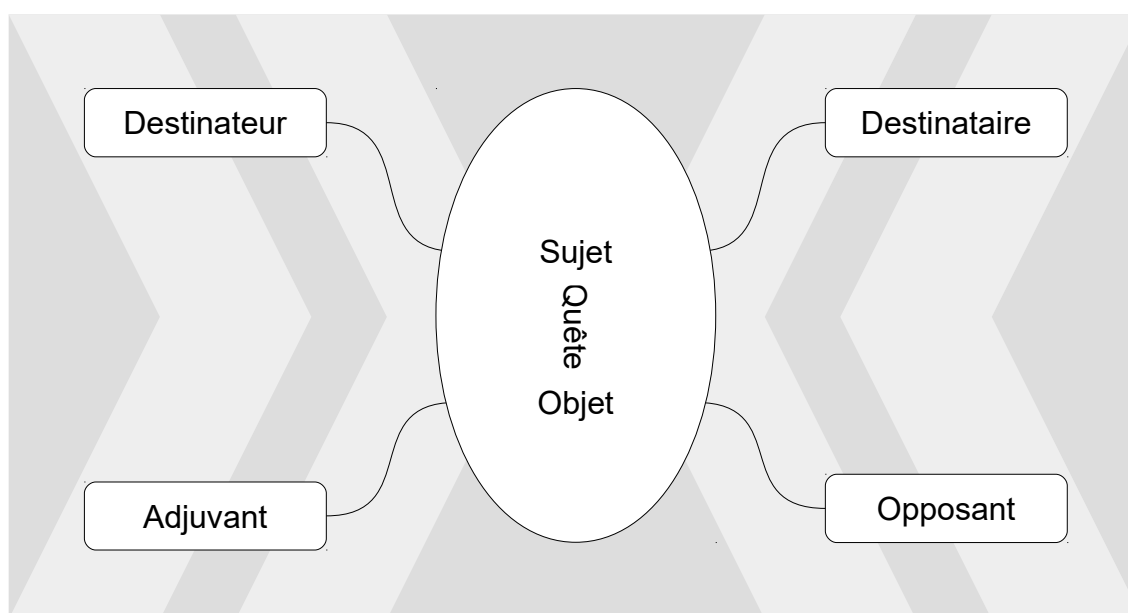


Figure 4: Schéma Actanciel SODDAO (Yaiche, 1996, p.128)

Pour notre atelier, nous avons eu recours à ce schéma pour définir les rôles et objectifs de chacun des apprenants prenant part à la simulation globale (voir partie 3, chapitre 7.3.2., page 74). Une fois que tous les points d'ancrage de notre histoire sont fixés, il ne reste plus qu'à animer l'ensemble.

## 2.5. *Animer une histoire*

La trame générale de l'histoire décidée et les protagonistes élaborés, il faut maintenant savoir comment raconter et animer notre récit et surtout comment animer notre simulation globale. Yaiche (1996) compare l'enseignant à un commandant de bord qui doit vérifier l'état de son équipement avant de se jeter à la mer. Son équipement se compose de l'espace dont il dispose, de ses activités et leur impact psychologique, de son savoir-faire, autrement dit de ses techniques d'animateur de simulation globale, ainsi que du matériel à sa disposition.

### 2.5.1. L'espace

Yaiche (1996) met l'accent sur l'importance d'aménager la salle de classe en fonction des besoins de l'enseignement. Il distingue deux types d'espace : les espaces réservés aux activités cognitives, et ceux réservés aux activités communicatives

### 2.5.2. Le matériel

Yaiche (1996) conseille de mettre à la disposition des apprenants du matériel qu'ils pourront utiliser au cours de leur production, tels que des feuilles, des journaux à découper, des cartes, des dictionnaires, etc. qui pourraient faire office de documents supports ou déclencheurs mais aussi d'outils pour palier à une tournure imprévue de la simulation. Néanmoins, comme sus-mentionné, notre atelier repose principalement sur une histoire interactive que nous avons rédigé et nous avons hélas offert que peu de chances de produire autrement qu'à l'oral pendant la simulation. En effet, les productions écrites des apprenants étaient principalement des devoirs à la maison qui se présentaient sous la forme d'un journal de bord à rédiger (voir partie 3, chapitre 8.1.2.2., page 88).

### 2.5.3. Les activités

L'enseignant a le choix de conserver la gestion des productions ou de les déléguer à un ou des apprenants. La première possibilité implique que l'enseignant ait une charge de travail conséquente étant donné qu'il doit s'occuper de l'archivage des différentes production ainsi que de la sélection de celles qui finiront dans le produit final. Dans notre cas, la responsabilité des productions a été donné à l'enseignant, mais il n'y avait pas de sélection à faire : au cours de l'atelier, chaque apprenant raconte l'histoire de son point de vue dans son carnet de bord, et la production finale regroupe ces différents points de vue. L'autre alternative que Yaiche (1996) propose consiste donc à déléguer une partie de ce

travail aux apprenants, non pas en leur attribuant tout le travail, mais en travaillant avec eux afin de sélectionner les meilleures productions. Pour ce faire, les apprenants s'occupent de l'archivage et l'enseignant effectue un suivi de ces dernières avec les apprenants-délégués. Ces apprenants-délégués auraient alors le devoir d'annoncer aux auteurs des productions non retenues les raisons pour lesquelles elles ne l'ont pas été, ce qui implique une dimension sociale que la première option ignore (Yaiche, 1996).

#### 2.5.4. L'animation

Les vérifications faites, il reste maintenant à animer la simulation globale. Pour ce faire, Yaiche (1996) propose un ensemble de techniques dont le rêve éveillé dirigé (RED). Le RED consiste à guider l'imagination, par exemple lors de la création du lieu-thème à partir d'un simple document déclencheur (texte, image, son, etc.). Mais animer la classe, transporter l'imaginaire dans le réel, ne se fait pas uniquement au travers de techniques et d'activité. Matéo (2010) souligne que « pour raconter, il faut pouvoir embarquer son auditoire » (p. 32) ce qui signifie qu'animer une simulation globale n'est pas seulement une manière d'enseigner, mais aussi un art. En effet, pour pouvoir embarquer l'auditoire dans l'histoire fictive, il faut être capable de raconter de manière convaincante afin d'éveiller l'intérêt du public. Animer une simulation globale ne se fait pas de la même manière qu'animer un cours traditionnel, de ce fait l'enseignant a besoin de se préparer à ce nouveau rôle qui le sortira peut-être de ses habitudes d'enseignement.

### 2.6. *Les limites*

Les simulations globales, de part leurs racines actionnelles, centrent l'enseignement sur le groupe-classe en le transformant en environnement social. Ce changement de statut fait que les apprenants gagnent en autonomie, et le contexte ludique que fixent les simulations globales les font sortir du milieu scolaire. Cependant, ces aspects positifs de la simulation globale peuvent rapidement devenir négatif en cas de dérive : si les apprenants s'ennuient, que la simulation n'est pas assez immersive (ou trop), les apprenants peuvent ne pas (ou plus) s'impliquer dans le projet.

#### 2.6.1. Les dérapages

Yaiche (1996) présente diverses situations dans lesquelles l'apprenant peut ne pas ou ne plus vouloir prendre au jeu qu'est la simulation globale. Il donne l'exemple d'un apprenant qui n'adhère pas au rythme du cours : si ce dernier est trop intense son intérêt risque de décrocher, alors que s'il ne l'est pas assez l'apprenant risque de s'ennuyer. Dans

les deux cas, l'apprenant sera alors dans l'impossibilité de s'immiscer pleinement dans le monde de l'imaginaire et participer activement au déroulement de la simulation globale.

### 2.6.2. L'effet des contraintes

De la même manière, Yaiche (1996) précise qu'à partir du moment où l'apprenant sent que son investissement dans le jeu est menacé, que ce soit par un événement lié à la simulation globale ou par le comportement de ses partenaires, il risque de sortir du monde virtuel et de ne plus incarner son personnage. En effet, si d'autres apprenants n'arrivent pas à s'immerger dans la simulation et font trop de remarques qui n'y sont pas liés, la simulation risque de s'écrouler dès lors que l'absence d'investissement des uns risque de nuire à celui des autres. De la même manière, les contraintes qui s'imposent aux rôles des apprenants, comme les métiers ou comportements définis lors de l'établissement des identités fictives, peuvent nuire à l'immersion dans le monde imaginaire si ces contraintes n'inspirent pas les apprenants, si elles ne s'avèrent pas source de créativité et sont seulement contraignantes.

L'atelier s'est donc formé sur les bases du CECRL et, par extension, des simulations globales. Au travers de ces dernières, nous voulions proposer un atelier original qui sortirait les apprenants du contexte plus traditionnel que proposait l'association d'amitié Pologne-France, et le fait de respecter les normes établies par le CECRL nous a permis de rendre légitime notre atelier au sein de cette dernière. Nous allons maintenant traiter du fond de l'atelier, c'est-à-dire le contenu de l'atelier.

## Chapitre 3. Le fond

Nous n'avions donc pas simplement prévu de faire participer les apprenants à un atelier ludique, mais également d'essayer de les faire travailler les quatre compétences langagières définies par le CECRL, à savoir la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale, mais aussi une cinquième : la compétence dialogale, ou interaction orale. Depuis l'approche communicative, l'apprentissage s'est recentré sur l'apprenant en tant qu'acteur social, ce qui pousse l'enseignant à s'interroger sur ses besoins et à associer une composante socio-culturelle à chacune des compétences susmentionnées (Desmons, F. & al., 2005).

### *1. L'écrit*

La place de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue a évolué avec les différents courant méthodologiques. En effet, passée de centrale à simple subordonnée de l'oral lors de la transition des méthodologies traditionnelles vers celle de l'audio-visuelle, l'écrit a finalement trouvé une place bien plus pragmatique avec l'arrivée de la méthode communicative. Cette dernière ne se contente plus de placer l'écrit comme simple outil d'apprentissage, mais de le mettre au même niveau que les autres compétences : dorénavant, on écrit aussi pour communiquer, et l'écrit se soustrait donc à des savoirs et savoirs-faire que l'apprenant devra maîtriser afin de bien comprendre et se faire comprendre par voie scripturale (Desmons, F. & al., 2005).

En termes de communication, l'écrit est caractérisé par une absence de face à face entre l'émetteur et le récepteur, ce qui a un impact sur le contenu et la forme du message transmis. En effet, la communication étant alors différée, le scripteur a l'opportunité de réviser tout ce qu'il produit, car il ne subit pas la contrainte de temps imposée par un dialogue. Cela lui permet de parfaire ses choix en termes de lexique et syntaxe afin de faire passer le message désiré avec une maîtrise que l'oral ne lui permet pas et donc de transmettre un message cohérent, logique, clair et bien organisé (ibid.).

#### *1.1. La compréhension écrite*

##### 1.1.1. Définition

Avant de pouvoir produire des textes en langues étrangères, l'apprenant a besoin d'avoir un premier contact avec des textes rédigés en langue cible, non pas pour les

déchiffrer mais pour en comprendre le sens (Desmons, F. & al., 2005). La compétence langagière associée à la capacité à comprendre le sens d'un document rédigé s'appelle la compréhension écrite, et le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) le définit comme suit :

Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple : lire pour s'orienter, lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence, lire et suivre des instructions, lire pour le plaisir, etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre : l'information globale, une information particulière, une information détaillée, l'implicite du discours, etc. (p.57)

Dans cette définition, une activité de lecture a retenu notre attention : lire pour le plaisir.

### 1.1.2. Situations de lecture

Lire pour le plaisir, c'est lire de manière motivée et intéressée et c'est ce que fait le lecteur dans deux situations de lecture sur trois d'après Cicurel (1991). En effet, elle présente trois moments où nous avons l'occasion de lire, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle :

- À l'étranger, où l'activité de lecture prendra alors la forme d'une lecture-jeu dès lors que le lecteur cherchera à comprendre la langue étrangère, en la décodant.
- Dans son pays maternel, où il peut lire pour le plaisir en langue maternelle comme langue étrangère. Dans ce dernier cas, il devra faire spontanément l'effort de chercher le vocabulaire et les expressions qui lui manquent ou, au contraire, ne pas le faire et essayer de comprendre le texte dans sa globalité.
- En tant qu'élève, où le lecteur n'aura alors pas le choix de sa lecture qui est alors imposée par l'enseignant. Contrairement aux deux situations précédentes, le lecteur ne prend pas l'initiative de lire et doit donc se plier aux exigences de l'enseignant, c'est-à-dire à la manière de lire le texte et de traiter les mots inconnus, et il doit également faire avec une absence de contexte. En effet, les documents étudiés en classe peuvent par exemple parfois être des extraits d'anciens journaux dont le contexte sera alors inconnu du lecteur. Cela n'arriverait sûrement pas si le lecteur achetait son journal quotidien et le lisait, étant donné qu'il a conscience de l'époque à laquelle il vit.



Notre atelier prend réellement place dans un milieu scolaire et les activités de compréhension écrite associées s'apparenteraient normalement à la troisième situation donnée par Cicurel (1991). Néanmoins, l'objectif de l'atelier est de transporter les élèves dans un environnement imaginaire, ce qui devrait pouvoir nous rapprocher de la lecture-jeu dans la mesure où les apprenants vont découvrir un monde inconnu, de la même manière qu'il découvrirait un pays étranger, et devraient donc prendre part à ses activités de manière intéressée, sans qu'elles ne soient trop contraignantes.

### 1.1.3. La compréhension du sens

Ainsi, cette compétence s'avère être le pilier sur lequel repose notre atelier. En effet, les apprenants lisent dans un premier temps une histoire interactive au cours de laquelle ils construisent l'histoire de leur personnage, puis dans un second temps ils interagissent avec les autres participants en se basant sur leurs aventures en solitaire. L'atelier a donc pour objectif d'aider les apprenants à développer cette activité langagière, et pour ce faire il faudra leur faire travailler les trois aspects qui la caractérise, à savoir la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture (Desmons, F. & al., 2005) :

- La perception du texte est divisée en trois temps au niveau de la mémoire : dans un premier temps les formes qui composent le texte (mots compris) sont transférés vers la mémoire puis se verront, dans un second temps, attribuer un sens par le lecteur s'il en a les moyens. Dans un troisième et dernier temps, ces éléments pourront être mémorisés ou oubliés, selon leur fréquence et les besoins du lecteur. Autrement, ils intégreront la mémoire à long terme. Néanmoins, un problème au niveau du deuxième temps se pose lors d'une lecture en langue étrangère, car le lecteur ne dispose peut-être pas des informations nécessaires pour donner du sens aux images perçues au premier contact avec le texte. Afin de ne pas saturer la mémoire à court terme du lecteur avec un trop grand nombre de nouvelles définitions, il est nécessaire de pratiquer une « lecture globale en continu » et de ne pas définir tous les mots incompris.
- Interpréter un texte, ce n'est pas seulement comprendre tous les mots et toute la grammaire qui composent le texte. La compréhension écrite engage également une compétence culturelle. En effet, connaître le contexte d'un document ou avoir des

notions du sujet traité par le texte permet d'en interpréter le contenu plus facilement.

- Les stratégies de lecture évoluent avec l'expérience du lecteur. En effet, un lecteur débutant se concentrera davantage sur la graphie d'un texte alors qu'un lecteur expérimenté privilégiera le sens. C'est-à-dire qu'un lecteur débutant aura plus tendance à chercher à comprendre tous les mots qu'il lit, tandis qu'un lecteur expérimenté portera son attention sur les concepts et idées afin de faire des hypothèses et éventuelles analyses. Néanmoins, en langue maternelle il est courant d'avoir recours à ces deux stratégies.

## **1.2. *La production écrite***

### **1.2.1. Définition**

Une fois exposé à une variété de textes, l'apprenant devrait être à même d'en rédiger lui-même. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) définit l'activité de production écrite comme suit :

Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs.

Parmi les activités écrites on trouve, par exemple : remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc., produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, etc., prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages sous la dictée, etc., écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. (p.51)

Bien que liées, les compétences de compréhension écrite et production écrite ne requièrent pas le même processus cognitif : ce n'est pas parce que l'on lit un poème que l'on est capable d'en produire un.

### **1.2.2. Transfert de compétence**

Tout comme la lecture, la compétence d'écriture doit être développée et est composée de trois phases : l'élaboration, la mise en texte et la révision (Desmons, F. & al., 2005). Les opérations mentales nécessaires à la réalisation de ces trois phases sont dépendantes des connaissances du scripteur, car s'il ne maîtrise ni le lexique ni la grammaire de la langue cible il ne pourra pas mettre toutes ses idées à l'écrit. Desmons & al. (2005) parlent d'ici « d'immaturation dans l'écriture », mais cette immaturité peut être en

partie surmontée si l'apprenant est correctement guidé et s'il exploite sa capacité à rédiger qu'il a déjà développé en langue maternelle.

« L'immaturation dans l'écriture » signifie donc que l'on ne dispose pas des savoirs suffisants pour pouvoir produire des phrases complexes. Contrairement à ce que l'expression peut laisser penser, même un adulte apprenant une langue étrangère passera par ce stade d'immaturation, parce que sa maîtrise de sa langue maternelle n'est pas immédiatement transférable en langue cible, certains éléments pouvant être différents d'une langue à l'autre. Toutefois, même s'il y a des différences, il est possible de trouver des similarités entre les deux langues et de transférer des compétences acquises dans une langue vers l'autre langue (Desmons, F. & al., 2005).

### 1.2.3. Apporter les ressources nécessaires

L'écriture des apprenants deviendra mature avec le temps, à condition qu'ils aient accès aux ressources nécessaires pour développer cette compétence. Mais la compétence de production écrite n'est pas une compétence reposant uniquement sur la linguistique, car pour écrire il faut également avoir des idées en plus des connaissances linguistiques adéquates, sous peine de subir « l'angoisse de la page blanche » (Desmons, F. & al., 2005). Deux armes peuvent être utiles pour surmonter de telles situations :

- Un contexte. Avec l'approche communicative, l'enseignement s'est non seulement centré sur les apprenants, mais aussi les contextes. Cela signifie que les activités proposées sont contextualisées : l'on écrit alors avec un objectif déterminé, pour transmettre un message, pour éventuellement répondre à une tâche, etc. et non plus simplement pour le fait d'écrire.
- Un modèle. En donnant un modèle du type de production attendu, l'apprenant aura une idée du travail qu'il va devoir faire. Il faudrait idéalement analyser un texte avec l'apprenant afin qu'il en observe la composition et soit en mesure de s'en inspirer afin de, par exemple, construire un nouveau texte à partir de celui qui a été analysé.

Avec l'approche communicative, l'écrit a perdu son statut de compétence langagière souveraine que l'on pouvait lui attribuer au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'oral se retrouve dorénavant sur un pied d'égalité avec cette dernière (Desmons, F. & al., 2005).

## ***2. L'oral***

Néanmoins, en dehors du cadre scolaire, l'oral est généralement le premier aspect d'une langue avec lequel nous entrons en contact, que ce soit en langue maternelle ou langue étrangère. Desmons & al. (2005) donnent l'exemple de notre enfance, où nous avons appris à parler avant de savoir écrire, ou encore l'arrivée dans un pays étranger, où nous sommes accueilli par le personnel de l'aéroport, de la gare ou autre.

Au niveau de l'apprentissage, le CECRL (2001) divise l'oral en deux compétences langagières, tout comme l'écrit : la compréhension orale et la production orale. Même si l'oral et l'écrit peuvent être rapprochés au niveau de leur composante linguistique, l'oral se démarque de l'écrit dans la mesure où il y a généralement un face-à-face. Ce face-à-face empêche de calculer ce que l'on va produire et il est donc impossible de prendre le temps de réfléchir à ce que l'on va dire ou de réviser ce que l'on a dit en cas d'erreur. De plus, l'oral requière une maîtrise technique absente de l'écrit, que ce soit en réception comme en émission, au travers du débit de parole, de l'articulation, des bruits parasites, des interruptions, des contractions, de la prosodie, etc.

### ***2.1. La compréhension orale***

#### ***2.1.1. Définition***

De la même manière qu'il est nécessaire de lire avant de pouvoir produire à l'écrit, il est nécessaire de voir et d'entendre avant de pouvoir produire à l'oral. L'apprenant n'a effectivement pas seulement besoin de savoir quoi dire à quel moment, mais il doit également savoir comment le dire, avec quelle nuance, et quelle réponse attendre de son interlocuteur (si interlocuteur il y a). Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) définit la compétence de compréhension orale comme suit :

Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve, par exemple : écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.), fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma), être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.), surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre : l'information globale, une information particulière, l'information détaillée, l'implicite du discours, etc. (p.54)

À cette définition, nous pourrions rajouter que la compréhension orale ne se limite pas à décrypter ce que l'on entend, mais également ce que l'on peut voir. En effet, il est

fréquent que des gestes accompagnent ou remplacent la parole pour transmettre un message.

### 2.1.2. Indices

Les gestes peuvent être considérés comme des indices aidant à la compréhension de l'oral, mais ils ne sont pas les seuls. Un des mots clefs de l'approche communicative est « contexte », et les documents audios ne font pas exception. En effet, afin de guider les apprenants dans leur écoute, il est préférable de fixer au préalable le contexte du document, que ce soit au travers d'une brève discussion ou d'un document écrit en pré-écoute, ou sinon en fixant des objectifs d'écoute, notamment en fournissant des activités liées au document (Desmons, F. & al., 2005).

### 2.1.3. Niveaux d'écoute

Afin de déchiffrer un document audio, l'apprenant aura besoin de passer par différentes phases d'écoute (Desmons, F. & al., 2005) :

- Tout d'abord, une phase de repérage.
- Puis une phase de compréhension globale.
- Ensuite une phase de compréhension intermédiaire.
- Enfin une phase de compréhension détaillée.

De cette manière, l'apprenant devrait être en mesure d'avoir

## 2.2. *Production de l'oral*

### 2.2.1. Définition

Une fois que l'apprenant a eu des exemples de ce qu'il doit produire, il devrait être en mesure de le faire. Néanmoins, l'oral ne le place pas en situation de sécurité comme le fait l'écrit. En effet, il est impossible de procéder à des vérifications de ce que nous disons en même temps que nous parlons, et en situation de dialogue le temps de réflexion est extrêmement court. À cela s'ajoute des contraintes techniques : afin de produire à l'oral, il est nécessaire d'avoir une certaine maîtrise du système phonique et prosodique de la langue cible. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) définit la compétence de production orale comme suit :

Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple : les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.), les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple : de lire un texte écrit à haute voix, de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.), de jouer un rôle qui a été répété, de parler spontanément, de chanter. (p.48)

Comme le souligne la définition, produire à l'oral ne nous met pas nécessairement en situation d'interaction. De la même manière, en situation de réception de l'oral il n'y a pas nécessairement d'interaction. Toutefois, quand les compétences de compréhension et de production de l'oral sont utilisées alternativement entre plusieurs individus, nous pouvons alors parler d'une cinquième compétence : l'interaction orale.

### 2.2.2.L'interaction orale

D'après Goffman (1963) la parole est une activité sociale à partir du moment où elle est à un destinataire. Kerbrat-Orecchioni (2005) précise également que le rapport entre deux individus qui interagissent, qu'elle nomme « interactants », ne se fait pas seulement en termes de messages, mais aussi en termes d'influence. Quant au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), il définit la compétence d'interaction orale comme suit :

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. (p.71)

Ce principe de coopération s'apparente, d'après Coste (cité par Cicurel, 2011), à un contrat implicite qui est respecté entre les différents « interactants » : l'un d'entre-eux a pour mission de « faire travailler », les autres ce qui mène à un processus d'évaluation, et ce qui nous ramène surtout au triangle didactique (Cicurel, 2011) de Jean Houssaye. Ce triangle didactique (figure 6) est composé de trois pôles (apprenant, enseignant et savoir) et précise les relations que l'un entretient avec l'autre :

- L'apprenant est en quête de savoir et cherche donc à apprendre, et pour ce faire il interagit avec l'enseignant.
- L'enseignant d'une part enseigne à l'apprenant et d'autre part le forme afin qu'il puisse acquérir le savoir convoité.

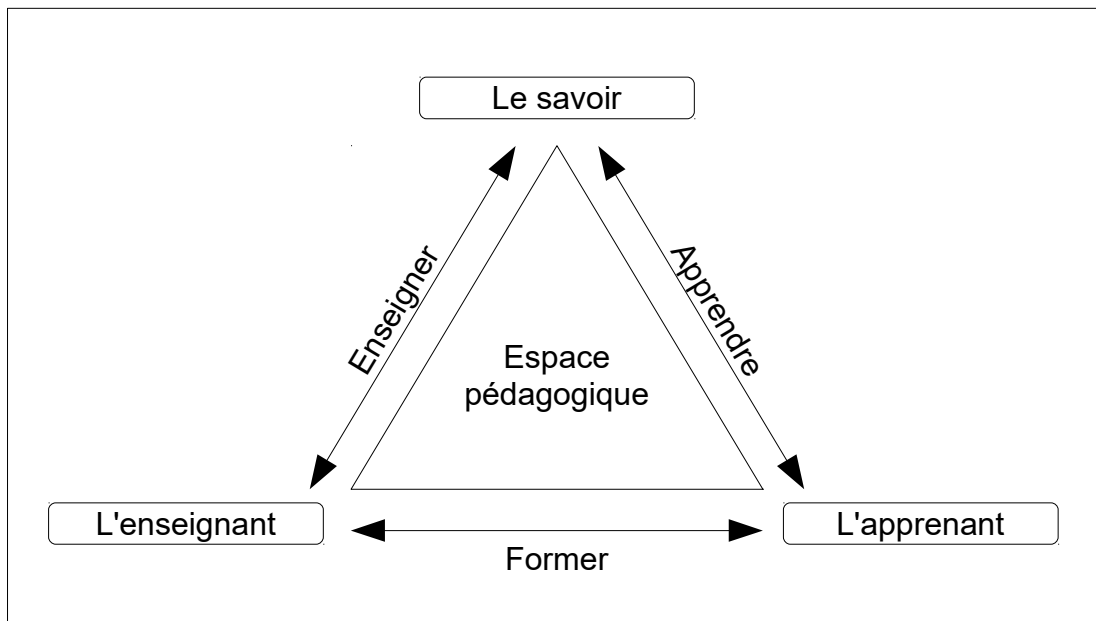


Figure 5: Triangle didactique de Jean Houssaye

Par rapport à notre atelier, nous avons cherché à modifier légèrement ces pôles : au lieu de placer l'enseignant seul à un de ces pôles, il serait rejoint par des apprenants. Ainsi, l'enseignant ne serait plus le seul détenteur du savoir qui pourrait enseigner, et surtout les apprenants pourraient enseigner et apprendre mutuellement, sans forcément avoir à passer par l'enseignant. De cette manière, les éventuelles barrières qui se dresseraient entre les apprenants, qui les empêcheraient d'interagir, seraient amoindries voire baissées.

### 2.2.3. Des barrières à surmonter

Tout comme « l'angoisse de la page blanche » pour l'écrit, il existe des barrières pouvant provoquer des blocages chez l'apprenant, notamment lorsqu'il ne parvient pas à formuler ce qu'il veut dire, par manque de vocabulaire, grammaire ou simplement par manque de confiance. En effet, Desmons, F. & al. (2005) soulignent qu'intervenir à l'oral n'est pas facile pour l'apprenant, en raison des différents aspects de cette compétence avec lesquels il faut se familiariser et s'approprier à terme (son, intonation, rythme, etc.).

De la même manière, parler en langue étrangère avec l'enseignant est déjà une épreuve, mais échanger avec un camarade du groupe-classe peut être encore plus impressionnant. Afin de surmonter ces barrières, Desmons, F. & al. (2005) proposent d'avoir recours au jeu de rôles ou à la simulation globale. De ce fait, notre atelier devrait permettre aux apprenants de se « libérer » à l'oral si notre simulation est bien construite.

Une autre barrière qui pourrait empêcher les apprenants de prendre la parole, est l'hétérogénéité du groupe. Mais comme le souligne Przemyski (2004), cette hétérogénéité permet d'accroître les interactions cognitives et comportementales au sein du groupe dans le cadre d'une pédagogie différenciée<sup>2</sup>. Or, notre atelier s'inscrit dans cette pédagogie différenciée, l'atelier étant scindé en cours individuels, adapté au niveau de l'apprenant, puis en cours en groupe, où les apprenants de niveau A2, B1 et B2 travaillent ensemble.

### ***3. Évaluation et Traitement de l'erreur***

Notre atelier ayant une vocation ludique avant tout et ne s'ancrant pas dans une formation, aucune évaluation à proprement parler n'a été prévue (pas de note). Toutefois, nous avons mis en place en ensemble d'activité afin de veiller à la bonne compréhension des documents proposés et de donner une ligne directrice à notre récit collectif. Néanmoins, ce n'est pas parce qu'il n'y a pas d'évaluation formelle que les erreurs n'étaient pas corrigées.

#### ***3.1. À l'écrit***

Dans notre atelier, l'écrit a été systématiquement sujet à des évaluations, que ce soit en production ou en compréhension.

##### ***3.1.1. Production écrite***

Les consignes de production écrite doivent être simples et efficaces, et il est recommandé de corriger systématiquement les erreurs, si possible en groupe (Desmons, F. & al., 2005). Concernant l'atelier, les apprenants ont dû tenir un journal de bord où ils racontaient les aventures de leur personnage. Ce journal était la trace écrite de notre atelier, étape nécessaire aux simulations globales (Yaiche, 1996), mais aussi la seule activité de production écrite des apprenants. Afin de rédiger ce journal, les apprenants pouvaient librement s'inspirer du récit interactif qui guidait les cours individuels. D'un cours à l'autre, les apprenants devaient écrire à la maison au moins une page d'un cahier format A6, et pendant les quinze dernières minutes de chaque cours nous mettions en évidence les éventuelles erreurs dans les cahiers de chacun en les soulignant, comme le recommande Desmons, F. & al. (2005). Ces erreurs devaient ensuite être corrigées à la maison pour le cours suivant où elles étaient à nouveau vérifiées et corrigées si nécessaire. Néanmoins, les

---

<sup>2</sup> Mise en place de moyens d'apprentissages pour permettre à des apprenants d'âge, de niveau et de savoir hétérogène d'atteindre un objectif commun (Przemyski, 2004).



corrections collectives avaient lieu seulement quand nous en avions le temps et elles n'étaient donc pas systématiques.

### 3.1.2. Compréhension écrite

Les compréhensions écrites avaient essentiellement lieu lors des cours individuels et étaient agrémentées de petites activités grammaticales et lexicales, principalement à titre de révision. De plus, et même si Desmons, F. & al. (2005) recommande de présenter les questions de compréhension avant la lecture du texte, nous posions des questions de compréhension à l'oral portant sur les points essentiels du texte. L'ensemble de ces activités avait pour but non pas d'attribuer une note aux apprenants, mais de les préparer aux productions et interactions orales qui allaient avoir lieu lors du cours en groupe. De ce fait, le traitement des questions de compréhension se rapprochaient davantage d'une évaluation de l'oral plus que d'une évaluation de compréhension écrite.

## 3.2. *À l'oral*

À l'oral, seule une évaluation lors des compréhension a été planifiée. En effet, en dehors des phases de compréhension orale, nous n'avions pas ressenti le besoin de mettre en place d'évaluation formelle par le biais d'activités et autre grilles d'évaluation. Les corrections que nous jugions nécessaires ayant alors lieu directement en classe.

### 3.2.1. Production orale

Toutefois, nous évaluons les productions orales des apprenants, parfois en prenant la parole, parfois à l'aide de simples gestes pour leur faire remarquer qu'il y a une erreur dans leur production. Desmons, F. & al. (2005) présente ainsi deux types d'évaluation de la production orale auxquelles nous avons eu recours, à savoir l'évaluation immédiate et l'évaluation différée :

- L'évaluation immédiate consiste à signaler systématiquement aux apprenants si leur énoncé est correct ou s'il contient une erreur. Pour ce faire, l'enseignant peu avoir recours à une évaluation positive directe (« oui », « bien », etc.), une évaluation positive indirecte (reprise de l'énoncé de l'apprenant), une évaluation négative indirecte (reformulation de l'énoncé de l'apprenant) ou une évaluation négative directe (« non », « pas exactement », etc.).
- L'évaluation différée a l'avantage de ne pas interrompre l'échange, mais aussi de faire intervenir le groupe-classe après que l'échange est terminé (Desmons, F. & al.,

2005). Cependant, nous encourons ici le risque de ne pas corriger l'ensemble des erreurs commises.

### 3.2.2. Compréhension orale

L'évaluation de la compréhension orale était donc plus formelle avec des activités plus scolaires. En effet, cette évaluation s'est essentiellement faite au travers de petits questionnaires à choix multiples (QCM) et de questions à réponses ouvertes courtes (QROC). Néanmoins, les QCM poseraient en temps normal problème à cause de la possibilité qu'a l'apprenant de répondre au hasard en cas d'incompréhension, et il faut normalement déterminer le niveau d'exigence des réponses en cas de QROC : faut-il attendre des apprenants une réponse parfaitement compréhensible ? Ou à partir du moment où l'idée est présente dans la réponse, cette dernière est validée ? (Desmons, F. & al., 2005)

Cependant, dans le cadre de notre atelier, ces activités n'avaient pas un réel but d'évaluation, mais plutôt d'aiguillage. En effet, il y avait un seul document audio à écouter pour les trois apprenants, et chaque apprenant ayant un niveau différent, il disposait d'un questionnaire différent adapté à son niveau. Ainsi, en suivant leur questionnaire respectif les apprenants pouvaient se concentrer sur certaines parties du document et pouvaient échanger sur ce qu'ils avaient compris par la suite.

Les fondements de notre atelier maintenant présentés, nous allons traiter dans la partie suivante du contexte de notre stage, c'est-à-dire de l'association d'amitié Pologne-France de Cracovie, de nos missions et des données que nous avons recueillies.

## **Partie 2 : Présentation du stage**

Nous avons donc effectué un stage d'une durée de cinq mois au sein de l'association d'amitié Pologne-France de Cracovie, en Pologne, où nous donnions des cours de français généraux et de français à objectif spécifique à un public très varié, aussi bien du point de vue de l'âge, du nombre, de la situation professionnelle et socio-économique. Au cours de cette partie nous vous présenterons brièvement l'association d'un point de vue historique, de ses activités, de son personnel ainsi que ses conditions matérielles. Ensuite, nous parlerons de nos missions telles qu'elles ont été convenues avant le début du stage, puis telles qu'elles ont été pendant le stage. Enfin, nous détaillerons les outils qui nous ont servi à récolter les données sur lesquelles se basent ce mémoire, ainsi que lesdites données récoltées.

## Chapitre 4. Présentation de l'association

L'association d'amitié Pologne-France de Cracovie n'est pas toute jeune, mais elle est toujours active et dispose d'une équipe pédagogique qualifiée pour répondre aux besoins des apprenants. De plus, grâce à ses tarifs compétitifs, l'association se présente comme une alternative idéale aux instituts de langues et alliances françaises et attire ainsi des apprenants de tous horizons.

### *1. Historique*

#### *1.1. L'association au niveau national*

L'histoire de l'association est très liée à celle de la Pologne. En effet, l'association a vu le jour peu après qu'un accord économique ait été établi entre la France et la Pologne, en 1920. À cette époque, l'économie de la Pologne reposait essentiellement sur l'agriculture et elle souhaitait donc s'industrialiser et s'ouvrir aux autres pays. Pour cela, il a été envisagé de mettre en place une voie maritime qui lui permettrait d'exporter du charbon, une de ses principales richesses. Cependant, manquant de ressources financières, la Pologne dû avoir recours à un appel financier, et c'est à ce moment-là que l'accord entre la France et la Pologne a été signé. En effet, la France a répondu favorablement à cet appel et s'est investie non seulement financièrement mais aussi « physiquement », en prenant la direction de plusieurs chantiers.

Après cette coopération, le consul de France de cette époque et le vice-commissaire du gouvernement polonais de Gdynia<sup>3</sup> décidèrent de fonder l'association afin de favoriser les échanges économiques et culturels entre ces deux pays.

#### *1.2. La filiale de Cracovie*

L'association d'amitié Pologne-France a une filiale à Cracovie qui a pour vocation de donner des cours de langue et de promouvoir la culture francophone. Cette filiale a vu le jour bien plus tard, le 14 juillet 1945, grâce à des artistes, écrivains et scientifiques. Cependant, l'activité de cette filiale fut irrégulière à cause de multiples fermetures et réouvertures. En effet, elle ferma une première fois en 1952 en raison de difficultés rencontrées sous le régime communiste, mais rouvrit cinq ans plus tard pour être à nouveau fermée au bout de quelques mois d'activité, le Conseil National de Cracovie jugeant alors l'existence de cette association comme n'étant pas dans l'intérêt du public. Son activité

---

<sup>3</sup> Région de Pologne

reprit finalement en 1967 après une visite du Général Charles de Gaulle en Pologne, visite qui marqua le renouvellement des relations politiques, culturelles et économiques avec la France.

## ***2. Les services***

L'association est une association à but non lucratif qui a pour mission de promouvoir la relation amicale qui règne entre la Pologne et la France, afin d'encourager non seulement la coopération entre ces deux pays, mais aussi avec les différents pays francophones. Pour ce faire, l'association propose principalement deux services : des cours de langue, et des activités culturelles.

### ***2.1. Les cours***

#### ***2.1.1. Les types de cours***

Les cours de langues proposés par l'association sont des cours de français, d'anglais et de polonais. Bien que l'association ne soit pas à but lucratif, ces cours ne sont pas gratuits mais sont néanmoins proposés à des tarifs bons marchés. Il est possible de suivre une formation intensive (surtout l'été), extensive (tout au long de l'année) et même ponctuelle (cours à la demande). Concernant les cours de français, il en existe 3 types majeurs : des cours de français général, des cours de conversation et des cours de français à objectifs spécifiques. Les cours de français général suivent la méthode Alter-Ego et sont à destination des apprenants de tout niveau (A1 à C2) et de tout âge (à partir de 3 ans). Pour les niveaux les plus avancés, le manuel est parfois complété par des activités issues d'autres manuels et souvent par des exercices de grammaire.

Ensuite, au niveau des cours de conversation, il s'agit généralement de très petits groupes (2 ou 3 apprenants), voire des ateliers de conversation individuels. Ici, aucune méthode particulière n'est suivie, et la leçon est généralement construite autour de documents authentiques (articles de presses, photos, vidéos, etc.).

Enfin, les cours de français à objectifs spécifiques nous ont semblé être bien plus rares que les autres types de cours et concernent principalement des employés de moyennes ou grandes entreprises qui doivent justifier d'un certain niveau en langues étrangères. Ces derniers prennent alors un certain nombre d'heures de cours à l'association et se voient remis une attestation à l'issue de ce forfait.

À noter que des ateliers pour les plus jeunes (de 3 à 5 ans) sont également proposés par l'association, mais au cours des 5 mois passés là-bas, il n'y a eu qu'un seul apprenant de 3 ans qui suivait non pas des cours de français général, vu son bas âge, mais des cours d'éveil aux langues. Néanmoins, il y avait régulièrement des classes pour les jeunes (6 à 12 ans environ), mais ils assistaient déjà des cours de français général. Nous ignorons cependant quelle méthode était utilisée pour ces classes, n'ayant jamais eu l'opportunité d'observer une de ces classes.

### 2.1.2. Le public

Les cours proposés sont donc à destination de tous les âges et de tous les publics, mais les groupes-classes formés l'étaient selon deux critères principaux : le niveau de langue, et l'âge. Nous pouvions donc voir des groupes-classes pour les jeunes à partir de 6 ans, pour les adolescents de 13 jusqu'à 17 ans, pour les adultes à partir de 18 ans, et enfin pour les seniors à partir de 60 ans.

La tranche d'âge la plus représentée était les plus de 18 ans, suivie par les seniors, les jeunes puis les ados, et selon le public, les cours étaient légèrement adaptés. En effet, nous n'enseignions pas de la même manière à un public adulte qu'à un public senior, les objectifs d'apprentissage n'étant pas les mêmes. Les uns apprenaient principalement le français pour le travail ou pour voyager, tandis que les seniors l'apprenaient à titre de loisir, sans réels objectifs. De ce fait, pour le public adulte le suivi de la méthode était assez stricte afin de pouvoir suivre un programme et de bien se situer dans son apprentissage, alors qu'avec les seniors il n'y avait pas de méthode particulière avec laquelle il fallait travailler et il était même recommandé de chercher des activités en dehors des manuels, si possible en lien avec les passions des apprenants, plutôt que de dispenser un enseignement scolaire.

Concernant le public adulte, il venait de tous horizons : certains étaient encore étudiants, tandis que d'autres travaillaient déjà depuis plusieurs années. Certains suivaient des cours à l'association pour compléter leurs études universitaires, d'autres le faisait afin de séjourner en France, que ce soit en loisir ou pour le travail.

## 2.2. *Les activités culturelles*

L'association organise aussi des activités culturelles annuelles telles que des concours de poésie en mars et un festival de la chanson française en juin. Le concours de poésie met en compétition des jeunes âgés de 6 à 20 ans qui doivent réciter et mettre en

scène de la poésie classique. Concernant le festival, il s'agit d'une activité importante qui est financée en partie par l'association, grâce aux cours, mais aussi par la ville qui soutient cet événement culturel.

### **2.3. *Les autres activités***

L'association offre également de l'aide aux touristes de passage à Cracovie, en distribuant des cartes et donnant quelques recommandations quant aux lieux à visiter et éventuellement où trouver un hébergement. Elle sert ainsi d'office du tourisme aux touristes français.

## **3. *Le personnel***

De taille pourtant modeste, l'association disposait d'un effectif assez important. Le personnel de l'association était en effet composé de membres de la direction, d'enseignants et de stagiaires, ainsi que d'une hôtesse d'accueil et d'une femme de ménage, soit au moment de mon stage un effectif total de treize personnes.

### **3.1. *La direction***

L'association est dirigée par son président, Monsieur Leszek Poznanski, ainsi que sa directrice, Madame Bozena Barwinska. Tous deux la supervisent depuis 2007 et sont ainsi en charge de la gestion du budget, de l'organisation des cours, des événements culturels et du recrutement des enseignants et stagiaires.

### **3.2. *L'équipe pédagogique***

L'association propose non seulement des cours de français, mais aussi des cours d'anglais et de polonais. Il y a donc des enseignants qualifiés pour chacun de ces cours. Toutefois, ceux de français étaient les plus représentés. En effet, il y avait environ huit professeurs de français, contre une d'anglais et deux de polonais. Environ huit, car tous les enseignants n'étaient pas des employés mensualisés. Certains étaient encore étudiants à l'université et donnaient des cours à l'association pendant leur temps libre, et d'autres étaient des stagiaires FLE. Plus concrètement, l'association disposait au moment du stage de cinq enseignantes mensualisées, dont la directrice et d'une étudiante polonaise et de un à quatre stagiaires. Ce dernier nombre variait d'un mois à l'autre, avec l'accueil de nouveaux stagiaires et la fin de mission de certains autres.



### **3.3. Les stagiaires**

L'association accueille donc de nombreux stagiaires, mais pas uniquement des stagiaires FLE, bien que ces derniers soient les plus demandés. Pendant notre stage, nous avons eu l'occasion de travailler avec cinq stagiaires, dont un qui avait pour mission de rénover le site internet et de gérer la boîte mél de l'association. Quant aux autres stagiaires, ils avaient uniquement une mission d'enseignement, sans avoir d'expérimentation à réaliser pendant leur séjour. Les cours qui nous étaient confiés étaient principalement des cours de conversation, afin de profiter de notre statut de francophone natif, et parfois des cours de français général.

## **4. Conditions matérielles**

Les cours se déroulaient dans les locaux de l'association, situés à quelques minutes à pied du centre-ville, dans le quartier Kazimierz, le quartier juif de Cracovie. L'association, de taille modeste, pouvait tout de même accueillir environ 50 élèves simultanément, répartis dans les quatre salles mises à la disposition des enseignants.

### **4.1. Les salles**

Il y a donc quatre salles de classe de tailles différentes : une petite salle, deux moyennes et une grande. Chaque salle est équipée d'un tableau blanc, de tables et d'un plus ou moins grand nombre de chaises, selon le nombre d'apprenant qu'elle peut accepter. La petite salle peut accueillir au maximum deux apprenants et ne dispose d'aucun manuel, dictionnaire, ordinateur ou lecteur cd. Cette salle est cependant idéale pour les cours de conversation en très petits groupes. Les salles de taille moyenne sont un petit peu mieux équipées et peuvent accueillir de quatre à six apprenants. Même si elles ne disposent pas d'ordinateur, il y a des petites étagères avec des livres et dictionnaires facilement accessibles pendant les cours. Quant à la grande salle de classe, elle peut accueillir jusqu'à vingt-cinq apprenants qui s'installent autour d'une grande table. Cette salle est équipée d'un ordinateur relié à un grand écran de télévision.

Même s'il était agréable de travailler dans chacune de ces salles, à condition de ne pas avoir plus d'apprenants que ce qu'elle ne pouvait accepter, leur organisation n'était pas idéale pour mettre en place un atelier de type simulation globale. En effet, l'espace de déplacement étant très réduit, il était difficile de se libérer de l'environnement scolaire qu'imposaient les tables et les chaises. De plus, pour passer d'une salle à l'autre, il est

parfois nécessaire d'en traverser certaines, et donc interrompre les cours qui pouvaient s'y dérouler.

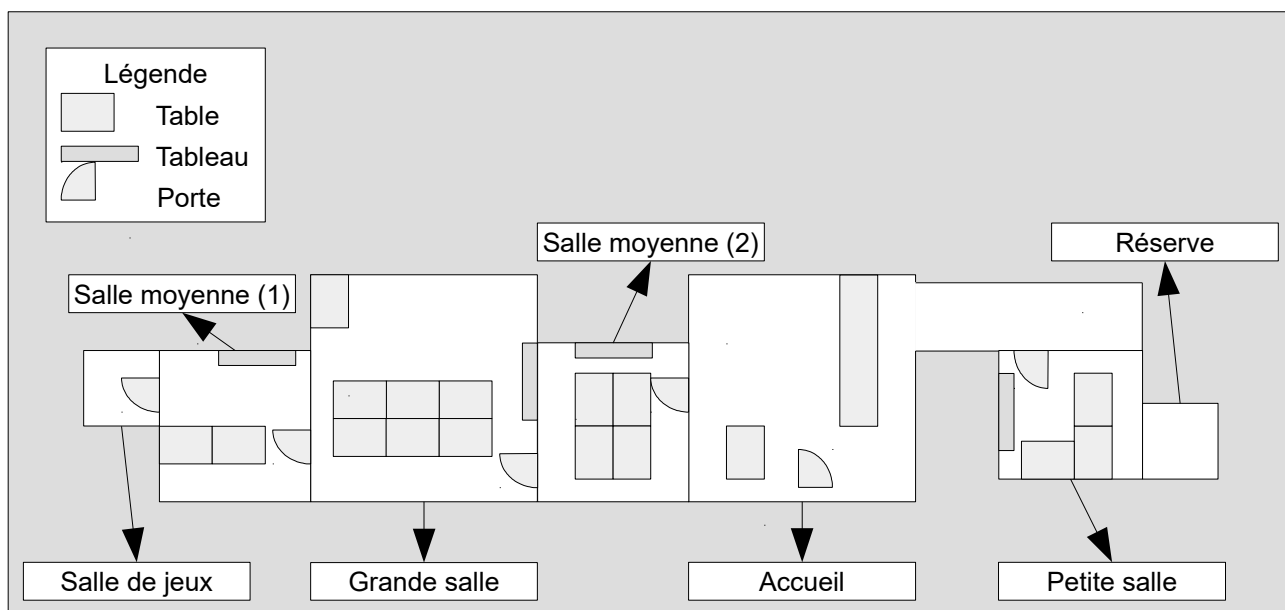


Figure 6: Plan de l'association

#### 4.2. *Les ouvrages*

La majeure partie des cours que nous avons pu observer s'appuyaient sur des manuels de FLE, mais ces derniers n'étaient pas disponibles en grande quantité dans l'association. Il était nécessaire de réserver ou bien de photocopier les livres dont nous avions besoin pour nos cours. De plus, ces derniers étaient parfois gardés sous verrou lorsque le personnel de l'accueil n'était pas présent, ce qui les rendait encore moins accessibles.

#### 4.3. *Autre matériel*

L'association était modestement équipée en termes de matériel informatique. En effet, elle ne disposait que de trois ordinateurs, donc deux étaient réservés à l'administration, de deux lecteurs CD et d'une imprimante. Le troisième ordinateur se trouvait dans la grande salle de classe et était connecté à un grand écran de télévision, ce qui permettait de diffuser des vidéos ou powerpoint pendant les cours. De cette manière, il était possible de palier à l'absence de vidéo projecteur et de lecteur DVD.

Maintenant que vous êtes familiarisés avec le contexte de notre stage, nous allons vous détailler en quoi consistaient nos missions, tant en termes de cours de français que de conception de projet, telles qu'elles avaient été convenues avant le début du stage puis ce

qu'elles ont réellement été une fois que nous avons commencé à travailler au sein de l'association.

## Chapitre 5. Missions

L'offre à laquelle nous avons postulé demandait des stagiaires qu'ils travaillent quinze heures par semaine afin de donner des cours de français général. Cependant dans le cadre du Master, en plus des heures de cours, nous devons proposer à l'association un projet à mettre en place au cours de stage, un projet relevant de l'ingénierie pédagogique. En parallèle des cours, nous avons donc pour mission de mettre en place un projet : nous avons alors proposé un atelier à destination de petits groupes hétérogènes en niveaux, dont le support principal aurait été dans l'idéal informatisé, et qui avait pour objectif de répondre aux besoins linguistiques des participants, de développer principalement la compétence de production orale ainsi que de dynamiser le groupe-classe. Le projet a pu être mené à bien, sans toutefois remplir toutes les conditions précédemment évoquées.

### *1. Mission initiale*

#### *1.1. Les cours*

Il avait été convenu avant le début du stage que nous effectuions des cours de conversations tout public. Les cours ne suivraient pas de programme particulier, et serait essentiellement construits autour d'un document déclencheur (article de presse, vidéo, photo...) dont l'analyse déboucherait sur une discussion.

#### *1.2. L'atelier*

Afin d'obtenir le stage, nous devons proposer un projet à mettre en place au cours de ce dernier. Nous avons donc proposé l'histoire interactive en la présentant comme un récit où les apprenants seraient des acteurs, et grâce à laquelle ils travailleraient les différentes compétences langagières, à savoir la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Notre demande fut acceptée rapidement, avec pour seule demande de modification que l'atelier soit thématique, c'est-à-dire qu'il aborde des thèmes tels que la politique, l'économie, l'écologie, etc.

Concernant la durée de l'atelier, il avait été prévu qu'il prenne place au cours du cinquième et dernier mois de stage, afin que nous ayons le temps de faire des observations de classe, de donner des cours et de mieux connaître le public avec lequel nous allions travailler. En effet, sans savoir comment se déroulaient les cours en Pologne, et tout particulièrement dans l'association, ni sans avoir la moindre idée du public auquel nous attendre, il aurait été très difficile d'élaborer un projet répondant à leurs besoins.

Autre point, mais un peu moins important, nous avions initialement prévu que l'atelier se déroule sur ordinateur pour des raisons pratiques, économiques et écologiques, car l'atelier reposant sur une histoire interactive, le support informatique se prêtait idéalement au jeu, dès lors qu'il nous aurait alors été permis de ne pas imprimer la moindre feuille. Les avantages semblaient ne pas s'arrêter là, mais il s'agira là d'un autre projet à mener (voir partie V – Prolongement).

## ***2. Mission effective***

### ***2.1. Les cours***

Les cours qui nous ont été confiés n'ont finalement pas été de simples cours de conversations comme initialement prévu. En effet, nous devons également superviser des cours de français général pour débutant et niveau avancé, ainsi qu'effectuer quelques remplacements.

### ***2.2. L'atelier***

#### ***2.2.1. Le fond***

L'atelier avait donc pour but de faire travailler les quatre compétences linguistiques définies par le Cadre Européen Commun de Référence de Langues (CECRL) à un groupe-classe hétérogène tout en abordant différentes thématiques telles que la politique, l'écologie, ou encore l'avenir. L'atelier a donc été conçu avec ces différents objectifs, et nous verrons plus tard (voir partie IV – Analyse des données) s'ils ont été atteints ou non.

#### ***2.2.2. La forme***

Nous avons vu précédemment que l'association était modestement équipée au niveau informatique, l'atelier ne pouvait donc pas être élaboré sur ordinateur, mais cela n'a pas vraiment été handicapant quant à sa réalisation. En effet, nous avons simplement substitué le support papier au support informatique. Une fois cette modification prise en compte dans l'élaboration du projet, nous avons décidé que l'atelier allait davantage s'apparenter à un livre-jeu, c'est-à-dire à un livre dans lequel nous progressons de manière non-linéaire : à la fin de chaque page / paragraphe, l'apprenant devrait prendre une décision, parmi un certain nombre de choix limités, et devrait consulter la page indiquée par ce choix (voir partie III – Conception). Mais avant de pouvoir procéder à la conception de ce livre-jeu, nous avons besoin de mieux connaître notre public et d'avoir la possibilité d'évaluer si l'atelier a plu, et surtout, s'il a aidé les apprenants à s'améliorer en français.

## **Chapitre 6. Recueil de données**

Avant de pouvoir analyser ou même concevoir l'atelier, nous avons besoin de données grâce auxquelles nous allions pouvoir décider dans quelle direction nous allions le faire évoluer, et surtout afin de pouvoir évaluer si nos objectifs étaient atteints ou non. De ce fait, afin de recueillir les données qui nous ont permis de réaliser un constat de départ à partir duquel l'atelier a été construit, ainsi que celles nous ayant permis de vérifier si l'atelier a été une réussite ou non, nous avons eu recours à plusieurs outils : l'observation, l'enregistrement et les questionnaires.

### ***1. Outils de recueil de données***

Nous avons eu l'occasion d'observer des classes à plusieurs reprises peu de temps après notre arrivée à l'association, avant de mettre en place l'atelier. Cela nous a permis de mieux cerner comment le français y était enseigné, et donc d'estimer ce qui pourrait fonctionner ou non, et surtout ce qu'il était nécessaire d'implémenter au cours de l'élaboration du projet. Les observations étaient parfois passives et d'autres fois participantes, selon la taille du groupe-classe et surtout selon la volonté de l'enseignante observée.

#### ***1.1. Observation passive***

La plupart de nos observations de classes étaient des observations passives. Les groupes-classes observés étaient particulièrement grands (plus de 15 apprenants) et grâce à ces dernières nous avons pu avoir un premier regard sur le comportement des apprenants de français polonais. Ces observations étaient cruciales non pas pour élaborer nos cours, mais surtout pour concevoir l'atelier.

#### ***1.2. Observation participante***

Toujours dans l'optique de découvrir le potentiel public avec lequel nous allions réaliser l'atelier, nous avons effectué quelques observations participantes en plus des observations passives. Au cours de ces dernières, qui avaient lieu au sein de groupes-classes très réduits de moins de 5 apprenants, nous prenions part aux activités d'interaction orale avec les apprenants.

#### ***1.3. Enregistrements***

Afin de recueillir des informations au moment de la mise en place de l'atelier, il avait été originalement prévu que nous observions l'atelier de manière passive pendant

qu'une enseignante le dirigerait. Cependant, par manque d'effectif peu avant la mise en place de l'atelier, aucune enseignante n'était disponible pour en prendre la direction. Nous avons donc dû animer l'atelier, mais ne pouvant pas relever suffisamment d'informations dans un simple carnet d'observation pendant son déroulement, nous nous sommes orientés vers l'enregistrement audio de l'intégralité des cours afin de recueillir des données. Les données ainsi récoltées nous ont principalement servies à nous remémorer le déroulement des différents cours, mais aussi à analyser les interactions qui ont eu lieu entre les différents apprenants.

#### **1.4. Questionnaires**

Le dernier outil de recueil de données auquel nous avons eu recours est le questionnaire. En effet, à la fin de chaque semaine, nous avons distribué une enquête de satisfaction afin de connaître les ressentis des apprenants par rapport à l'atelier, dans l'espoir d'avoir la possibilité de mieux cerner ce qui allait ou ce qui n'allait pas avec ce dernier.

Nous avons donc eu recours à ces différents outils de recueil de données avant, pendant et après l'atelier qui relèvent en majeure partie d'une méthode de récolte de données indirecte, données que nous allons analyser au cours de ce mémoire (voir partie IV – Analyse des données).

## **2. Données recueillies**

Les données récoltées se présentent sous plusieurs formes : des notes prises lors des observations de classe et des brefs entretiens avec les apprenants qui ont participé à l'atelier, des questionnaires qui nous ont permis d'avoir un retour qualitatif chapitre par chapitre de l'atelier, les journaux de bord des apprenants qui ont permis aux apprenants de produire à l'écrit, et enfin des enregistrements à partir desquels nous allons voir si les productions orales et interactions orales ont atteint les objectifs attendus.

### **2.1. Résultat des observations**

Avant de commencer à donner des cours à l'association, nous avons eu l'opportunité de faire quatre observations de classe, deux heures par observation, grâce auxquelles nous avons pu avoir un premier contact avec notre potentiel public pour l'atelier. Voici les points essentiels de ces observations :

- Les quatre cours étaient des cours de français général.

- Trois des cours étaient en petits groupes (deux élèves) le quatrième était en grand groupe (dix-huit élèves).
- Deux des cours étaient de niveau A2 (deux petits groupes), les deux autres de niveau B2 (un grand groupe, un petit groupe).
- Les activités proposées en classe étaient systématiquement tirées d'un manuel, Alter-Ego ou différents livres de grammaire / vocabulaire.
- Les cours suivaient rigoureusement les manuels Alter-Ego (aux éditions Hachette) et ont souvent fait l'impasse sur les activités de production orale. Après discussion avec des enseignantes pour en connaître la raison, il semblerait que les apprenants polonais n'aient pas pour habitude de prendre la parole pendant les classes et se contentent généralement de prendre des notes.
- Seulement deux apprenants ont souvent posé des questions à l'enseignante pour avoir des précisions : un étudiant anglais ne parlant qu'anglais et portugais, et un apprenant adulte qui travaille régulièrement en France.
- En petits groupes, les apprenants lisaient systématiquement les consignes et les documents à haute voix et les enseignants corrigeaient les erreurs de prononciation.
- Seul le petit groupe B2 a proposé une activité ludique hors manuel : concevoir un programme politique pour débattre avec son concurrent. La rédaction du programme s'est faite sans difficulté, mais la prise de parole était moins facile.
- Le lecteur CD était régulièrement utilisé pour les documents sonores (CD du manuel Alter-Ego), les tableaux blancs ne l'étaient presque pas et la télé n'a pas été utilisée lors de nos observations. Sur les quatre observations, une seule enseignante a utilisé le tableau pour apporter des précisions pendant le cours (petit groupe B2).

L'impression générale qui est ressortie de ces quatre observations de classe est que les cours avaient un modèle très scolaire, dans le sens où les manuels étaient suivis scrupuleusement et qu'il y avait une focalisation sur la grammaire et le lexique, et que les apprenants ne prenaient que trop rarement la parole, que ce soit par timidité ou manque d'opportunité.



## 2.2. *Public*

Au total, il y avait donc six participants à notre atelier, divisés en deux groupes, groupe A et groupe B. Afin de préserver l'anonymat des apprenants, les noms ont été remplacés par ceux des identités fictives qu'ils ont créés pendant l'atelier.

N°	Nom	Niveau du CECRL	Tranche d'âge	Profession	Cours à l'association	Motivation
1	Ala	A2	33 – 40 ans	Traductrice	Non	Reprise le français après un arrêt de pratique de plusieurs années.
2	Catherine	B1	18 – 25 ans	Étudiante	Oui	Travailler le français en plus des cours à l'association.
3	Flora	B2	18 – 25 ans	-	Oui	Pratiquer l'oral et participer à un cours différent que celui de français général

Tableau 2: Apprenants du groupe A

N°	Nom	Niveau du CECRL	Tranche d'âge	Profession	Cours à l'association	Motivation
4	Marie	A2	26 – 32 ans	-	Non	Reprise le français après un arrêt de pratique de plusieurs années et volonté de travailler l'oral.
5	Pierre	B1	33 – 40 ans	Indépendante	Oui	Pratiquer l'oral et l'écrit avant de retourner travailler en France.
6	Anne	B2	26 – 32 ans	Infirmier	Oui	Pratiquer l'oral et mettre en pratique ce qui a été vu pendant les cours de français général.

Tableau 3: Apprenants du groupe B

Sur les six participants, une seule était régulièrement en retard et a fini par abandonner (Catherine, groupe A) sans apporter de motif. Les autres participants ont répondu présent à tous les cours, malgré quelques retards qui n'ont finalement eu que peu d'impact sur l'atelier.

### **2.3. Questionnaires**

Cet atelier était une nouveauté autant pour notre public que pour nous, et nous avons besoin d'avoir des retours de la part des participants afin de savoir ce qu'ils avaient pensé de l'atelier, semaine par semaine. Dans ces questionnaires, nous nous intéressions à savoir si les apprenants avaient l'impression d'avoir plus appris ou révisé, s'ils sentaient un lien faire entre le cours individuel et le cours en groupe, quel chapitre de l'atelier ils avaient préféré et si le chapitre était suffisamment fourni en contenu ou s'il manquait quelque chose. Nous aurions dû récolter un total de vingt-quatre questionnaires, mais à cause de l'abandon d'un des participants et parce que certains questionnaires ne nous ont pas été retournés, nous avons en notre possession seulement dix-sept d'entre-eux.

### **2.4. Journal de bord**

À l'issue de chaque chapitre de l'atelier, les apprenants devaient rédiger l'aventure de leur avatar dans un journal de bord. Nous avons recueilli cinq des six journaux de bord, mais à cause d'un manque de temps dû à notre départ de Pologne, le résumé du chapitre huit manque dans certains d'entre-eux.

### **2.5. Enregistrements**

Chaque cours, individuel comme en groupe, a été enregistré. À raison de deux cours par semaine par groupe, nous disposons de seize heures d'enregistrement dont certains extraits vont être analysés afin d'estimer ce qui allait où n'allait pas par rapport aux interactions orales entre apprenants, mais aussi par rapport à nos propres interventions (voir partie IV – Analyse).

À l'issue de cette seconde partie, nous vous avons donc présenté le contexte du stage, nos missions et les données recueillies au cours de ce dernier. Nous allons maintenant détailler le processus de conception de notre atelier en nous appuyant sur les deux premières parties de ce mémoire.

## **Partie 3 – Conception et analyse**

Nous allons maintenant présenter les différentes phases de conception qui ont mené à la réalisation de notre atelier. La forme générale était fixée : l'atelier allait être une simulation globale ayant pour principal support une histoire interactive à laquelle tous les participants allaient apporter un élément. En nous basant sur les différents éléments théoriques apportés dans la partie précédente, nous avons élaboré une histoire dans laquelle chaque apprenant, de niveaux de français hétérogène, a incarné un personnage et a travaillé ensemble pour faire avancer l'histoire. Nous allons maintenant vous présenter le processus de création de l'atelier, en vous parlant dans un premier temps l'atelier dans sa forme générale, puis un détaillant chaque étape de conception : l'histoire, le contenu, la planification des cours, etc. Ensuite, nous analyserons notre atelier afin de voir s'il est parvenu à faire travailler les différentes compétences langagières chez l'apprenant, avant de proposer des améliorations et des prolongements à notre atelier.

## Chapitre 7. Conception de l'atelier

Pour concevoir l'atelier, nous nous sommes basé sur le CECRL, car cela permettrait d'une part de déterminer qui pourrait y prendre part, mais aussi le rendre réutilisable assez aisément, en cas de succès de ce dernier, dans toutes institutions travaillant à partir du CECRL. Pour ce faire, nous nous sommes fortement appuyé sur les référentiels A2, B1 et B2 du conseil de l'Europe (Beacco & al., 2004, 2008, 2011) grâce auxquels nous avons choisi le contenu de chaque chapitre de notre aventure.

### *1. Présentation générale*

L'atelier s'apparente à un *livre dont on est le héros* dans la mesure où il est proposé aux apprenants une histoire où ils incarnent les personnages principaux qu'ils construisent au travers des différents choix effectués lors des cours individuels et des différentes interactions réalisées lors des cours en groupes.

Mais avant même de pouvoir nous lancer dans cette aventure, nous devons trouver des solutions aux contraintes que nous nous étions imposées. En effet, l'atelier étant à destination d'un groupe-classe hétérogène, il était impératif de trouver une solution pour gérer au mieux ces groupes et de pouvoir aisément (et rapidement) briser la glace au moment des interactions. À cela s'ajoutait la contrainte de « thèmes » à aborder, et surtout celle de la contrainte de temps. En effet, l'atelier devait se dérouler sur quatre semaines, sans nombre d'heures imposé au préalable par l'association.

#### *1.1. Organisation*

Pour faire face à notre première contrainte, et sur les conseils de Catherine David, nous nous sommes rapidement orientés sur la piste des cours en « deux temps » afin de faire travailler au mieux le futur groupe-classe hétérogène. L'idée était donc de faire un cours individuel, au cours duquel les apprenants feraient évoluer leur personnage ainsi que l'histoire de leur point de vue, puis un cours en groupe, où ils partageraient leurs expériences et réfléchiraient ensemble à une solution aux différents problèmes rencontrés. En d'autres termes, un cours complet serait composé d'un cours individuel et d'un cours en groupe, soit un total de quatre heures par semaine.

Ensuite, bien que largement inspiré des *livres dont vous êtes le héros*, nous ne voulions pas proposer aux apprenants une simple progression par paragraphe du début à la fin de l'histoire, mais plutôt par chapitre, comme dans un livre traditionnel. La division de

l'atelier par chapitre nous a permis de choisir le nombre de thèmes abordés au cours de l'atelier. De plus, grâce à la séparation des cours individuels et des cours en groupe, nous avons pu avoir une première idée du plan général de l'atelier : chaque cours représenterait un chapitre dans l'histoire d'un apprenant, avec un thème abordé tous les deux chapitres. Ainsi, chaque semaine un thème serait abordé pendant deux cours (un individuel, un en groupe) pour un total de deux chapitres hebdomadaires. Concernant la durée de chaque chapitre, nous nous sommes simplement calqué sur la durée des cours proposés par l'association, à savoir de une heure et demie à deux heures par cours. N'ayant jamais animé de tel atelier, nous avons opté pour des cours de deux heures afin d'être sûr de pouvoir arriver à la fin de chaque chapitre. De manière schématique, l'atelier (pour trois participants) se présente donc sous cette forme :

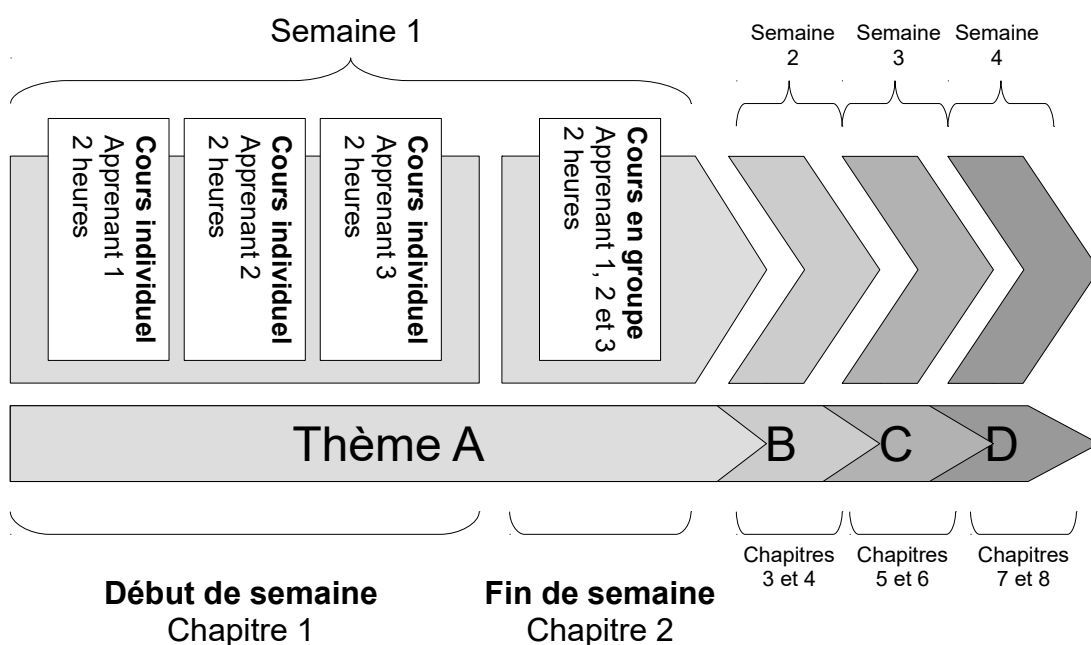


Figure 7: Organisation générale de l'atelier

### 1.2. *Thèmes*

L'atelier devait se dérouler sur quatre semaines, nous avons donc besoin de quatre thèmes à aborder au cours de l'atelier. Afin de nous aider dans la structuration des contenus de ce dernier, notre directrice de stage nous a indiqué des thèmes que nous pourrions aborder, desquels nous avons retenu les rituels sociaux, la politique, l'hôtellerie et l'avenir. Ces thèmes ont été sélectionnés non pas arbitrairement, mais en essayant de répondre à une possible progression de notre récit tout en apportant des sujets de discussion intéressants .

## **2. CECRL et contenu**

### **2.1. Les compétences langagières**

L'atelier a pour objectif de faire travailler les différentes compétences langagières définies par le CECRL (CE, PE, CO, PO, IO). Ainsi, au cours du premier chapitre de la semaine, chaque apprenant s'exerce à la compréhension écrite et à la lecture pendant environ deux heures avec l'enseignant, qui pendant les différents cours endosse le rôle du narrateur lorsque son rôle d'enseignant n'est pas requis. La lecture est entrecoupée de choix et surtout de divers exercices grammaticaux, lexicaux ainsi que de courtes questions de compréhension (à l'oral). L'apprenant est alors censé apprendre ou revoir des points de grammaire, des expressions, du vocabulaire ou encore divers actes de langue qui lui seront utiles lors du cours en groupe afin de pouvoir avoir les moyens de produire, et même dans l'idéal interagir, à l'oral. De plus, pendant le cours individuel chaque apprenant découvre des éléments de l'histoire que lui seul connaîtra au moment de la réunion avec ses deux autres camarades, ce qui lui apportera une certaine importance au sein du groupe, et surtout de la matière pour interagir avec ses partenaires d'aventure. De cette manière, et malgré la différence de niveau des apprenants, ils devraient tous être en mesure de raconter des faits et de répondre aux éventuelles questions de leurs camarades au moment du cours en groupe.

Vient donc ensuite le cours en groupe qui doit impérativement prendre place après les cours individuels de chaque membre du groupe, la progression de ce dernier étant en grande partie déterminée par le travail individuel accompli par chaque apprenant au cours du chapitre précédent. À la différence du cours individuel, le cours en groupe met l'accent sur l'oral. En effet, chacun de ces cours était composé de « retrouvailles », de « péripéties » et d'un « dénouement » :

- Les « retrouvailles » prennent la forme de simples productions orales ou d'interactions orales dirigées. Au cours des « retrouvailles », les apprenants partagent leurs expériences vécues depuis leur dernière séparation (production orale) et découvrent de cette manière l'objectif du jour. Par exemple, à la fin du chapitre 1, l'apprenant de niveau A2 doit faire soigner son chat, et au début du chapitre 2 il expose son problème dans l'espoir que les autres apprenants puissent lui venir en aide. Parfois, cela se fait au travers d'objectifs à remplir. Par exemple, à l'issue du chapitre 3, l'apprenant B1 voit des personnes se diriger vers la place

principale de la ville, et au début du chapitre 4 il va devoir découvrir pourquoi en discutant avec ses camarades (interaction orale dirigée).

- Pendant la phase de « péripéties », les participants font face à une nouvelle situation imprévue et doivent réagir en conséquence. Cette étape est agrémentée d'une compréhension orale qui est l'origine ou qui découle de la péripétie. Par exemple, dans le chapitre 4, après avoir réalisé pendant les « retrouvailles » que l'afflux de population vers la place principale de la ville était lié à des élections, les apprenants assistent au discours de différents candidats (compréhension orale). Afin d'orienter l'écoute de chaque apprenant, les apprenants vont répondre à des QCM et QROC, adaptés au niveau des apprenants, dont la correction amorcera une discussion.
- Enfin, durant l'étape de dénouement les apprenants résolvent les différents problèmes rencontrés et finissent par se séparer pour enchaîner sur un chapitre individuel la semaine suivante. Par exemple, toujours dans le chapitre 4, après avoir écouté les différents discours, les apprenants discutent pour connaître l'opinion de chacun. S'ensuit l'élaboration collective d'un programme politique pour participer aux élections, puis le vote au terme duquel un dictateur est élu, ce qui les oblige à trouver une « solution », le programme du dictateur ne convenant normalement pas aux apprenants.

CE, CO, PO et IO sont donc travaillées en classe. Quant à la PE, elle est uniquement travaillée à la maison et consiste à résumer les aventures vécues dans un journal de bord. La rédaction dans le journal de bord n'est pas essentielle dans l'avancée du récit, mais elle permet aux apprenants de s'exercer à raconter des faits au passé d'une part, et d'autre part à se remémorer les points essentiels de l'aventure avant de passer au chapitre suivant. Cela évite d'avoir à faire face à d'éventuelles incompréhensions de la part des apprenants lorsque ces derniers sont interrogés par leur camarade en cas d'oubli.

Grâce à l'exploitation des différentes compétences, nous retrouvons une partie des unités fondamentales d'un parcours de simulation globale de Yaiche (1996) qui consistent à « donner épaisseur et vie » au travers d'interactions et de traces écrites (IO et PE) ainsi qu'à « faire intervenir des événements » (« péripéties »). L'élément qui nous manque pour le moment pour répondre à toutes les unités fondamentales définies par Yaiche (1996) est « établir le lieu et les identités fictives » (voir partie 1, chapitre 2.2.4.2., figure 3 page 31).



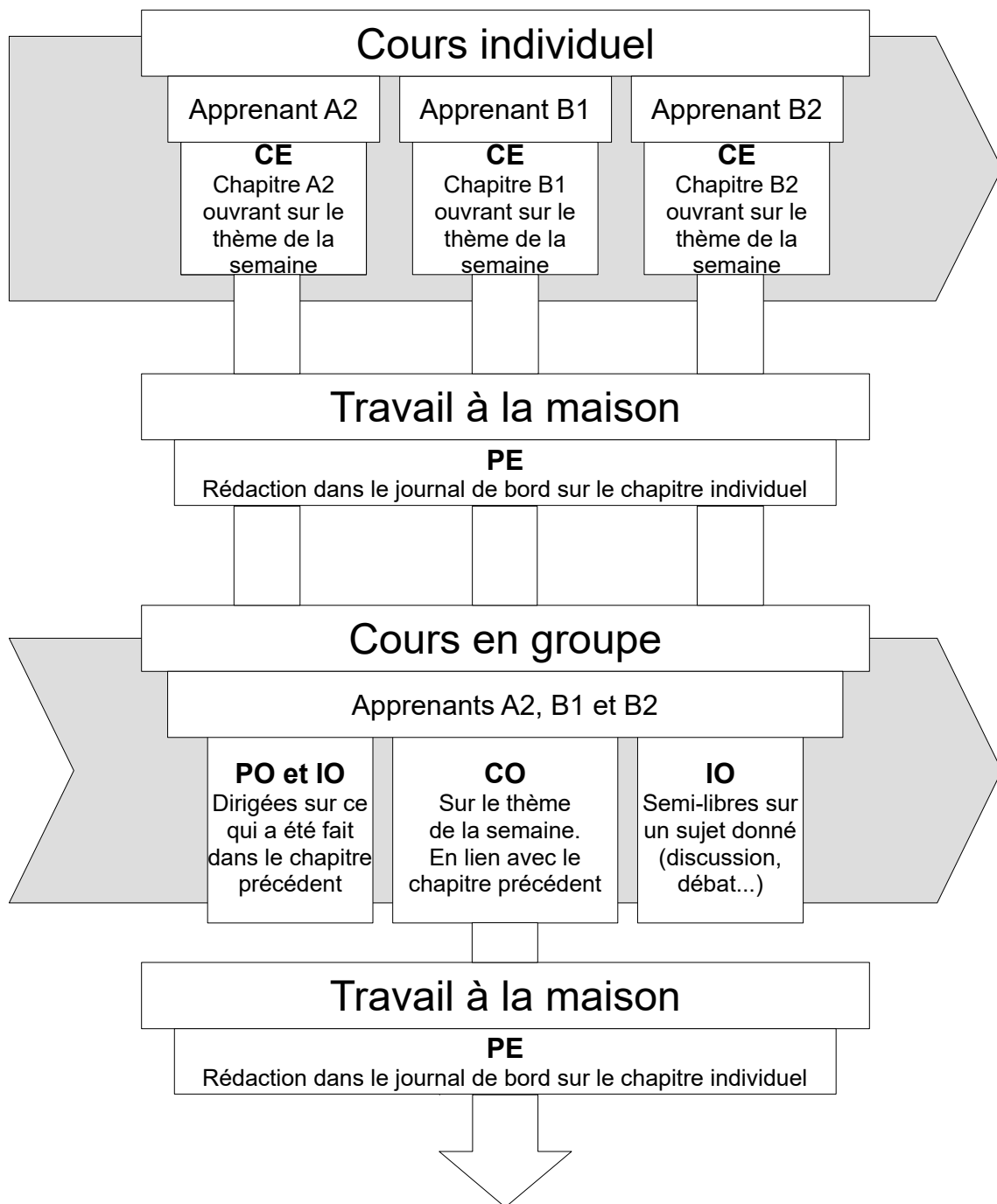


Figure 8: Les compétences langagières travaillées au cours de l'atelier

## 2.2. *Centration sur l'apprenant*

L'atelier a pour objectif d'adopter une approche par tâche ce qui devrait permettre aux apprenants d'être plus actifs dans leur apprentissage. Pour ce faire, à chaque chapitre en groupe une activité visant à faire travailler les trois apprenants ensemble est proposée. Ces tâches ne visent pas à réinvestir un ensemble de connaissances linguistiques précises récemment acquises, comme les tâches le font dans un programme *scolaire* tel que l'on peut les trouver dans les manuels de FLE, mais plutôt de réutiliser des informations

récemment acquises. Par exemple, dans le chapitre trois chaque apprenant travaille sur un article de presse différent : un article plutôt économique, un article plutôt écologique et un article plutôt social (voir Annexes 8, 9 et 10) où ils vont en découvrir davantage sur le monde où ils « vivent ». Ces informations seront réemployées lors de la tâche du chapitre 4 qui consiste à élaborer un programme politique afin de remporter des « élections royales ». Néanmoins, même si les connaissances linguistiques ne sont pas clairement identifiées au cours du chapitre individuel, elles demeurent liées à l'information de manière implicite. La langue est donc travaillée de manière secondaire et n'est pas l'objet principal de la tâche. Ainsi, au cours de l'atelier les apprenants ne sont pas passifs et n'assimilent pas simplement des connaissances que l'enseignant transmet, mais ils doivent interagir entre eux et avec l'enseignant pour faire face aux différentes situations que propose la simulation globale.

### ***3. Simulation globale***

Notre atelier se veut être une simulation globale. Afin qu'il puisse s'y apparenter, nous nous sommes fortement basé sur l'ouvrage *Les simulations globales : mode d'emploi* (Yaiche, 1996) qui, en plus de proposer toute la théorie liée aux simulations, offre un ensemble d'exemples de canevas d'invention, tels que le village, l'île, etc. En nous appuyant sur ces différents éléments et en les adaptant au format souhaité (livre-jeu), nous avons essayé de construire notre propre simulation globale.

En cherchant à faire travailler les compétences langagières aux différents participants de l'atelier, nous avons répondu à deux des trois unités fondamentales qui composent une simulation globale : « Donner épaisseur et vie » au travers d'interactions et de traces écrites, et « faire intervenir des événements » en faisant intervenir des péripéties au cours de l'aventure. Cependant, il nous restait à répondre à la première unité fondamentale : l'établissement des lieux-thèmes et des identités fictives.

#### ***3.1. Les lieux-thèmes***

Nous avons déterminé les thèmes à aborder au cours de l'atelier avant d'en fixer la moindre progression, à savoir les rituels sociaux, la politique, l'hôtellerie et enfin l'avenir. Chacun de ces thèmes est lié à un duo de chapitres, et chacun de ces duos se déroule dans des lieux différents. Néanmoins, une grande partie de l'aventure prend place dans un monde imaginaire composé de trois archipels : les Sappeys-Unis, l'empire de Romans et Alésia. C'est sur ce dernier archipel qu'a lieu l'essentiel de notre épopée.

##### **3.1.1. L'imaginaire**

Afin de démarrer notre simulation, nous avons besoin d'une première version du scénario afin d'attiser la curiosité des futurs participants, mais aussi pour prévoir les éventuelles activités et interactions qui allaient prendre place pendant la simulation globale et surtout déterminer le cadre de notre simulation. Nous avons décidé que la simulation prendrait place dans un monde imaginaire afin de proposer une expérience originale et qui ferait sortir les apprenants du contexte très scolaire des éventuels cours de français général qu'ils suivraient ou qu'ils auraient déjà suivis. Ce monde imaginaire serait menacé par un dragon, tout comme l'a été la ville de Cracovie selon la légende du dragon de Wawel. Nous espérons que ce contexte imaginaire ait pour effet d'inciter les apprenants à participer, de les aider à surmonter leurs éventuelles peurs quant à la prise de parole devant d'autres apprenants et surtout d'instaurer un climat convivial dans le groupe-classe. Nous espérons également que cette distanciation d'un contexte scolaire permettrait aux apprenants de moins se focaliser sur le fait d'apprendre des composantes linguistiques et de davantage chercher à communiquer en langue cible sur les thèmes choisis.

### 3.1.2. Un lieu, un thème

Chaque lieu permet alors d'aborder un thème différent, et les thèmes sélectionnés nous ont permis de choisir les lieux où ils seraient exploités.

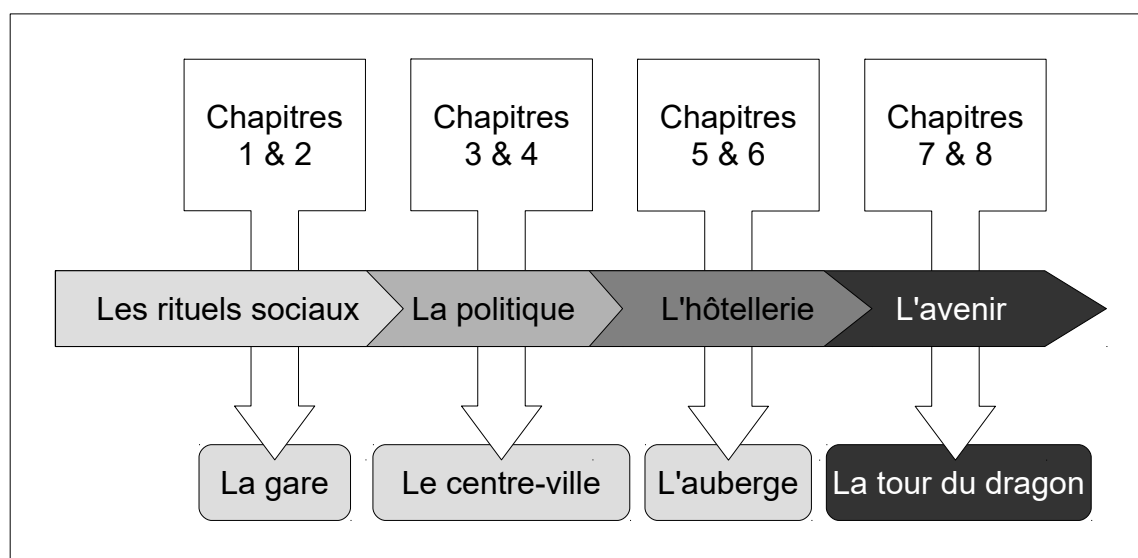


Figure 9: Un thème et un lieu pour deux chapitres

Ces choix ont été arbitraires et ont suivi une logique simple : pour les rituels sociaux, nous avons besoin d'un lieu de rencontre (la gare), pour la politique un lieu où peuvent se tenir des déclarations publiques (une place publique, en centre-ville par exemple), pour l'hôtellerie un endroit où les personnages pourraient se loger (l'auberge) et

enfin nous avons choisi le lieu où se termine notre récit (la tour du dragon) pour le thème de l'avenir. En raison du peu de séances à notre disposition, nous ne pouvions pas consacrer un grand volume horaire à la création du lieu-thème. C'est pourquoi nous avons pris l'initiative de le concevoir en amont de la simulation, en laissant toutefois une part de ce travail à l'apprenant de niveau B1. Cette contrainte de temps a également affecté le temps accordé à l'élaboration des identités fictives.

### **3.2. *Les identités fictives***

Les apprenants n'ont pas à concevoir intégralement les personnages qu'ils incarnent au cours de l'atelier. En effet, en raison du peu de temps que nous avons pour mettre en place la simulation globale, nous avons opté pour des rôles préconstruits que les participants joueraient, mais qu'ils feraient évoluer au cours de l'avancée de l'histoire. Pour ce faire, nous avons eu recours au schéma actanciel SODDAO (voir figure 10 p.74) afin de définir les rôles de chacun :

- L'apprenant de niveau A2 incarne un personnage venant d'emménager à Grenoble et qui un jour trouve son chat gravement malade. Il cherche alors de l'aide pour le soigner. Ne pouvant pas trouver cette aide dans ce monde, il se rendra dans le monde magique d'Alésia où les apprenants de niveau B1 et B2 l'aideront dans sa quête.
- L'apprenant de niveau B1 est Alésien en voyage à l'étranger qui désire retourner dans son pays natal pour y faire sa vie. Après un périple en bateau, il rencontre l'apprenant de niveau A2 qui semble perdu.
- L'apprenant de niveau B2 est un chevalier du royaume d'Alésia qui était parti en guerre contre un dragon qui fait des ravages dans le nord de l'archipel. Vaincu, il est sauvé par un vieil homme qui lui demande un service en retour. L'apprenant repart donc vers le royaume pour accomplir ce service et informer le roi de ce qu'il se passe. En arrivant, il remarque que tout a beaucoup changé et rencontre les apprenants de niveau A2 et B1.

Chaque participant a donc une quête différente à accomplir, mais de périπέtie en périπέtie elles finissent par se rejoindre (voir partie 3, chapitre 7.4.3., tableau de contenus page 82), et des obstacles (des opposants) vont se dresser sur leur chemin.

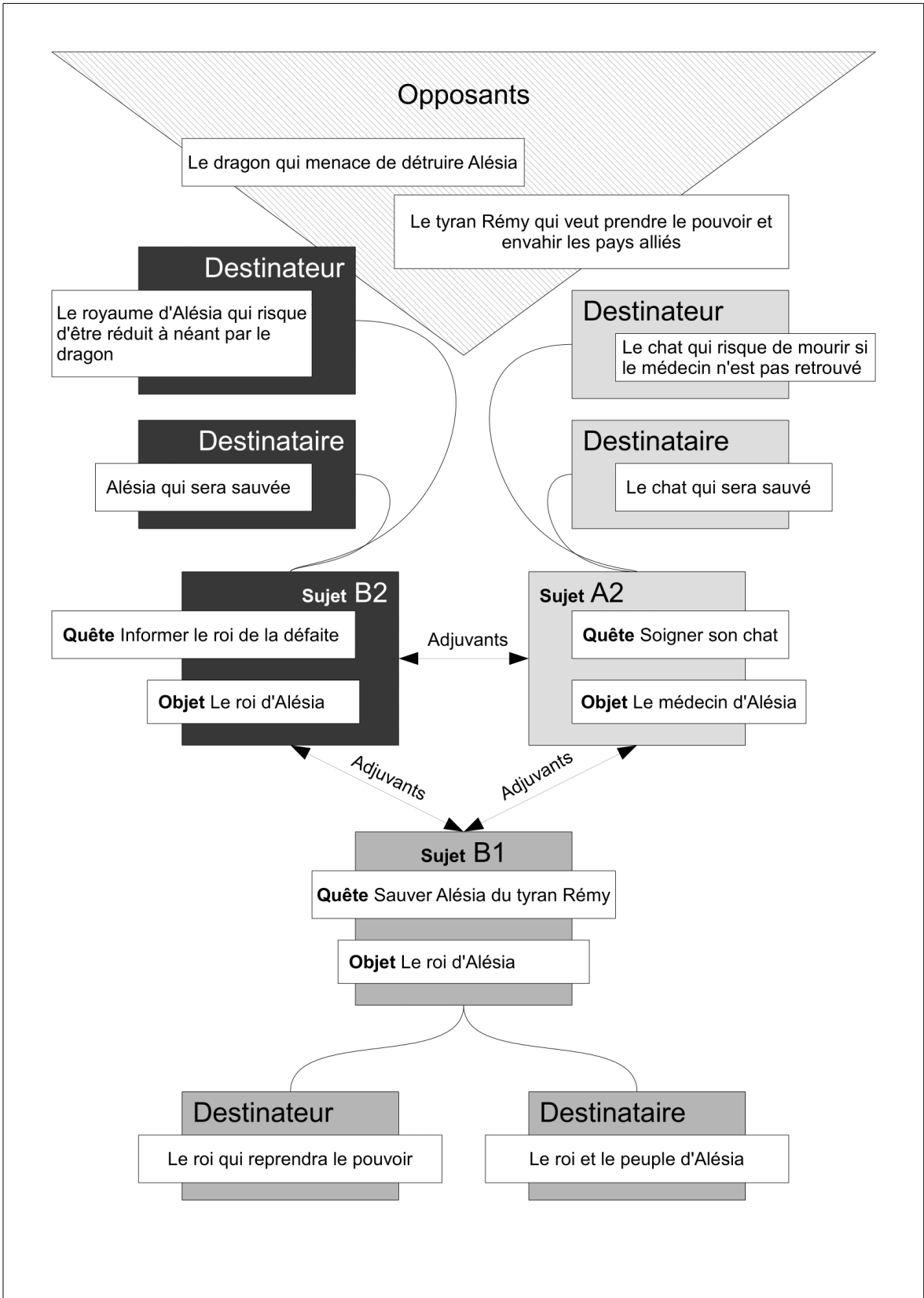


Figure 10: Application du schéma SODDAO (Yaiche, 1996) à l'atelier "Un conte"

### 3.3. *Animation*

Les rôles étant attribués et le décor étant planté, il ne restait alors plus qu'à envisager la manière d'animer l'ensemble, tant en termes d'organisation de l'espace de « jeu » que du rôle de l'enseignant.

#### 3.3.1. Gestion de l'espace

Afin de sortir du contexte studieux qu'imposait l'association, il aurait été judicieux de pouvoir réaménager les salles afin de mettre en place l'atelier. Cependant, la taille réduite des salles de classe et le fait que la plupart d'entre elles étaient généralement occupées au moment de l'atelier, nous n'avions alors pas la possibilité de libérer de l'espace. L'atelier a donc pris place avec les apprenants assis sur des chaises, à des tables, comme dans un cours *classique*.

#### 3.3.2. Rôle de l'enseignant

Pendant les cours individuels, l'enseignant guide l'apprenant dans sa lecture et distribue les documents quand c'est nécessaire. Il n'a alors pas vocation de transmettre des connaissances, mais simplement d'aider l'apprenant à les obtenir. En effet, au cours de sa lecture l'apprenant peut se retrouver en situation de « besoin », qu'il soit question de simple compréhension du texte ou de problèmes linguistiques. L'enseignant a alors pour rôle de répondre à ces besoins en guidant l'apprenant vers la réponse à ses besoins, et non pas en la donnant d'emblée. Néanmoins, l'enseignant veille à la bonne compréhension du texte en interrogeant régulièrement l'apprenant sur ce qu'il vient de lire. Cela devrait permettre à l'apprenant de développer sa capacité de lecture en langue étrangère. Par ailleurs, en nous plaçant la simulation dans un environnement imaginaire, nous cherchons à placer l'apprenant en situation de lecture-jeu (Cicurel, 1991) où l'apprenant devrait s'amuser à déchiffrer ce qu'il ne comprend pas, à condition qu'il se prenne au jeu et que l'histoire l'intéresse.

Concernant les cours en groupe, l'enseignant a un rôle un peu plus actif. Il doit, tout comme dans les cours individuels, s'occuper de la distribution des différents documents et veiller à la bonne compréhension de chacun, mais il doit aussi dynamiser la classe et inviter les différents apprenants à prendre la parole, pour dans l'idéal atteindre une dynamique de groupe où l'enseignant n'ait pas à intervenir pendant les interactions orales. En effet, pendant les cours en groupe l'enseignant endosse le rôle du narrateur, rôle qui « remplace » le récit interactif du cours individuel dans la mesure où c'est lui qui fait

avancer l'histoire en plaçant les apprenants dans diverses situations, et non plus l'apprenant en lisant simplement. Ainsi, l'enseignant devrait idéalement seulement initier une discussion, et les apprenants interagiraient sans intervention de ce dernier. Néanmoins, de part l'hétérogénéité du groupe-classe, il est nécessaire que l'enseignant apporte régulièrement des évaluations aux productions des apprenants pour les rassurer, les guider et surtout les inciter à continuer. Toujours de manière idéale et toujours en lien avec l'hétérogénéité du groupe-classe, les éventuelles corrections et soutiens se feraient de manière « horizontale », c'est-à-dire entre apprenants : les apprenants de niveau B2 et B1 devraient être en mesure de venir en aide à A2 en cas de problème ou blocage lors d'une production, et inversement A2 pourrait très bien intervenir pour aider ou corriger d'éventuelles erreurs ou d'éventuels oublis chez ses « aînés ».

En somme, pendant les cours en groupe le triangle didactique change de forme, et chaque apprenant endosse certains rôles de l'enseignant au sein du groupe classe.

#### ***4. Mise en forme***

L'atelier adopte deux formes : une lecture interactive à partir d'un récit divulgué paragraphe par paragraphe aux apprenants, et un « cours de conversation » animé par l'enseignant-narrateur.

##### ***4.1. Cours individuel***

Les cours individuels suivent donc une histoire interactive à la manière d'*un livre dont vous êtes le héros*. Chaque chapitre est fragmenté en trois segments (A, B et C), chaque segment étant eux-mêmes fragmentés en plusieurs paragraphes. À la différence du *conte à votre façon* de Raymond Queneau, nous ne pouvons pas admettre des fins multiples étant donné que l'histoire progresse sur plusieurs chapitres. C'est pourquoi, quelles que soient les décisions que prend l'apprenant il atteindra toujours le même résultat. Par exemple, dans le chapitre 1 segment A de niveau A2, le personnage commence toujours dans sa chambre et finit toujours par trouver son chat malade.

La dimension interactive est amoindrie dans le sens où l'apprenant n'est pas maître du destin du personnage qu'il incarne, mais il n'a pas conscience de ce détail. Ainsi, l'impression de pouvoir se déplacer librement de paragraphe en paragraphe ne devrait pas être affectée, et l'apprenant fait donc vivre le personnage au rythme de ses choix.

Bien que la progression du chapitre repose entièrement sur l'apprenant, l'enseignant est là pour l'épauler en apportant toute l'aide nécessaire, que ce soit au niveau de la

compréhension ou de la linguistique. Par ailleurs, à l'issue de chaque segment l'enseignant posera quelques questions de compréhension à l'oral pour veiller à ce que l'apprenant ait bien compris et retenu les informations essentielles.

Certains paragraphes sont agrémentés de petits exercices de lexique, grammaire ou syntaxe qui servent essentiellement de révisions afin de mieux être préparés aux interactions qui attendent l'apprenant lors du cours en groupe.

#### 4.1.1. Exemple d'un chapitre individuel

**A | 5 La cuisine**  
J'entre dans la cuisine. Je veux donner à manger à mon chat, mais il n'est pas là. Je l'appelle, et il arrive lentement. Je prends mon petit-déjeuner, mais il ne mange pas. Il a l'air malade. Je suis inquiète.

**Quête A|5**  
Placez les mots suivants dans la colonne qui convient.

Être en colère – Avoir peur – Être méchant – Aimer  
Être surpris – Pleurer – Être gentil  
Être heureux – Rire – Être agréable – Être courageux  
Être malheureux – Détester – Être sympa

Expérience : /14

**A | 0 Le couloir**  
Je suis dans le couloir. L'appartement est assez grand. Il y a quatre pièces : ma chambre, la salle de bain, la cuisine et le salon.

**Quête A|0**  
Complétez comme dans l'exemple avec un des mots suivants : **au / aux / à la / à l' / en**.  
**Exemple : Je vais en Pologne**

J'habite \_\_\_\_\_ Grenoble, \_\_\_\_\_ France.  
Je suis allée \_\_\_\_\_ salon.  
Je vais aller \_\_\_\_\_ salle de bain.  
Je vais \_\_\_\_\_ New-York, \_\_\_\_\_ États-Unis.

Expérience : /6

**A | 4 Le salon**  
J'entre dans le salon. **D'habitude** mon chat dort sur le canapé, mais il n'est pas là. Il sortira de sa cachette quand je lui donnerai à manger.

**Quête A|4**  
Conjuguiez les verbes entre (parenthèses) à l'imparfait.

Jusqu'à aujourd'hui, mon chat \_\_\_\_\_ (dormir) sur le canapé. Il \_\_\_\_\_ (se lever) en même temps que moi et on \_\_\_\_\_ (prendre) le petit-déjeuner ensemble.

Expérience : /3

**A | 2 La salle de bain**  
J'entre dans la salle de bain. Je me suis préparée en 10 minutes...

**Quête A|2**  
Conjuguiez les verbes entre parenthèses au **passé composé**.

Tout d'abord, je \_\_\_\_\_ (prendre) une douche. Ensuite je \_\_\_\_\_ (se brosser) les dents. Enfin, je \_\_\_\_\_ (se sécher) et \_\_\_\_\_ (se coiffer) les cheveux.

Expérience : /4

**A | 1 Ma chambre**  
Je viens de sortir de ma chambre. Je n'ai pas besoin retourner tout de suite.

**Quête A|1**  
Transformez les phrases comme dans l'exemple :  
**Exemple : Je cours à Paris > j'y cours**

Je rentre dans ma chambre  
.....  
Je suis allée à la gare  
.....

Expérience : /2

**A | 3 La cuisine**  
Je suis dans la cuisine. Mais je dois **me préparer** avant de prendre mon petit-déjeuner, parce qu'il ne faut pas manger avant de se doucher. Alors je fais demi-tour...

**Quête A|3**  
« Il faut » ou « il ne faut pas » ?  
**Exemple :  il faut aller tout droit**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ au bout  faire demi-tour

Expérience : /6

Je dois vite aller chez le vétérinaire.  
► Je sors de l'appartement (B|0)

Je vais dans...  
► ma chambre (A|1) ► la salle de bain (A|2)  
► la cuisine (A|3) ► dans le salon (A|4)

Je vais dans...  
► la chambre (A|1) ► la salle de bain (A|2)  
► la cuisine (A|3) ► dans le salon (A|4)

Je vais dans...  
► la salle de bain (A|2) ► la cuisine (A|3)  
► le salon (A|4)

Et je vais...  
► ma chambre (A|1) ► la salle de bain (A|2)  
► le salon (A|4)

Figure 11: Extrait de l'atelier : Chapitre 1 niveau A2, segment A

L'un des segments qui illustre le mieux ce concept de récit interactif est donc le segment A du premier chapitre de niveau A2 : le personnage se réveille et sort de sa chambre pour aller dans le couloir, depuis lequel il peut accéder à de multiples pièces (salon, salle de bain, cuisine). Cependant, ce segment démarre toujours du paragraphe A|0 pour aller au paragraphe A|5. Les choix de l'apprenant déterminent donc uniquement



l'ordre dans lequel se déroule l'histoire sans qu'ils aient pour autant un impact sur cette dernière. Pour « jouer » ce chapitre, l'enseignant distribue la première page (ici, A|0) et l'apprenant lit à haute voix le paragraphe, fait l'exercice proposé et choisit où va le personnage au paragraphe suivant. Un chapitre complet est disponible en annexe (voir annexes 11, 12 et 13).

#### 4.1.2. Objectifs des chapitres individuels

Initialement, nous avons envisagé d'évaluer les apprenants sur les différents exercices proposés au cours des chapitres. Néanmoins, cela n'aurait pas été pertinent quant au réel objectif de l'atelier qui est de mettre en pratique les différentes compétences langagières en s'éloignant d'un contexte scolaire au travers d'une simulation globale. Chaque chapitre individuel a donc comme but d'apporter suffisamment de ressources linguistiques et « scénaristiques » à l'apprenant afin qu'il puisse jouer son personnage au pendant le cours en groupe.

#### 4.2. *Cours en groupe*

Les cours en groupe se rapprochent davantage d'un cours de conversation avec trois apprenants. Chaque apprenant se présente au cours avec ce qu'il a vu au chapitre individuel précédent, c'est-à-dire avec son carnet de bord et le chapitre en question. Ensuite, les cours progressent généralement de la manière suivante, toujours segmentés en trois parties (A, B et C) :

- A. Les retrouvailles ou situation initiale : Le narrateur fait un rappel de la fin de chaque chapitre individuel (A2, B1 et B2) et précise la situation actuelle. À partir de là, les apprenants procèdent aux retrouvailles en s'interrogeant les uns les autres sur ce qu'ils ont fait ou sur ce qu'il se passe actuellement.
  - Les péripéties : Le narrateur confirme ce qui a été dit concernant la situation actuelle ou le précise, puis il indique ce qu'il va falloir faire.
- B. Le déroulement : Les apprenants écoutent un enregistrement conçu exclusivement pour la simulation et répondent à des questions de compréhension. Après cela, une mise en commun est faite où chacun lit ses questions et propose ses réponses, en suivant les niveaux en ordre croissant (A2 > B1 > B2). Même si les questions différaient d'un questionnaire à l'autre, les apprenants devraient arriver à trouver la bonne réponse en se concertant tous les trois. Dans le cas échéant, l'enseignant donne les réponses manquantes et amorce une discussion autour de ce

qu'ils viennent d'écouter. Ensuite, le narrateur procède à la mise en place de la situation suivante.

- C. Le dénouement : Discussion qui mène à la résolution / la fin de la situation amorcée au moment des retrouvailles-péripéties et qui annonce ce qu'il va se passer dans le chapitre individuel suivant.

#### 4.2.1. Exemple d'un chapitre en groupe

Pour illustrer les cours en groupe, nous allons vous présenter le chapitre 4 de l'atelier, chapitre portant sur la politique. Les trois protagonistes viennent donc de se rencontrer en Alésia et se sont séparés peu après. Chacun de leur côté, ils ont exploré la ville et ont découvert que divers problèmes économiques / écologiques / culturels / sociaux touchaient le royaume. Puis ils observent tous une certaine agitation dans la ville : beaucoup de personnes convergent vers la « place principale » où nos trois aventuriers se retrouvent. C'est ici que démarre le chapitre 4 :

- A. Dans un premier temps, les apprenants sont invités à échanger sur ce qu'ils ont vécu / découvert pendant leur aventure en solitaire.
  - A2 a découvert qu'il y avait beaucoup d'Alésiens du nord et d'étrangers (des Sappeys-Unis) qui sont venus se réfugier dans le royaume et que ces derniers n'étaient pas les bienvenus.
  - B1 a appris qu'Alésia avait nouvellement recours à l'énergie nucléaire et que beaucoup de personnes protestaient contre son utilisation. Il découvre également que le budget de l'éducation avait été réduit au profit de celui de l'armée.
  - B2 a découvert que le budget de la culture avait été amoindri et que le roi avait disparu. C'est pourquoi de nouvelles élections ont été organisées et qu'autant de personnes se dirigent vers la place principale.
- B. Après avoir échangé ces différentes informations, et que le narrateur a clarifié que des élections allaient avoir lieu, les apprenants écoutent les discours des différents candidats (trois écoutes par enregistrement) et répondent aux questions qui leur ont été distribuées. Ensuite, une discussion commence pour savoir pour qui voter (débat).

- C. Le narrateur apprend aux participants que les élections sont libres et que tout le monde peut se présenter. Les apprenants doivent alors concevoir ensemble un programme politique en abordant les différents thèmes vus pendant les chapitres individuels et entendus dans les enregistrements. Une fois le programme terminé, ils le présentent sous forme de discours (avec comme seul public l'enseignant-narrateur) puis nous procédons aux élections en simulant les votes à placer dans une urne. Les élections sont truquées afin que l'histoire puisse suivre son cours, et un tyran est élu : le roi Rémy. Les apprenants discutent une dernière fois avant de se séparer et doivent (de manière guidée s'il le faut) aboutir à l'idée qu'il faudrait retrouver le roi pour « sauver » Alésia.

Le chapitre 4 est disponible en annexe (voir annexe 14).

#### 4.2.2. Objectifs des chapitres en groupe

Les chapitres en groupe n'ont pas pour objectif de réinvestir l'intégralité de ce qui a été vu pendant le chapitre individuel, mais seulement de s'appuyer sur certains éléments de ces chapitres pour aboutir à des discussions entre les apprenants. L'objectif principal de ces cours est de faire pratiquer l'oral en classe comme si nous étions dans un pays francophone : les apprenants doivent éviter au maximum d'avoir recours à leur langue maternelle et doivent donc se faire comprendre par tous les moyens possibles. Ils doivent également coopérer pour venir au bout du chapitre car il est difficile de comprendre ce qu'il se passe en cas d'information manquante.

Par exemple, dans le chapitre 4 les discours abordent les différents sujets traités dans les chapitres individuels de chaque apprenant. Si un des apprenants vient à manquer la classe ou s'il ne se rappelle pas du tout de ce qu'il a fait au chapitre précédent, tous les thèmes ne seraient pas discutés pendant les « retrouvailles » et les apprenants risqueraient de ne pas être bien préparés aux écoutes. Néanmoins, en cas d'absence l'enseignant-narrateur peut fournir les informations manquantes, mais cela nuit à l'immersion dans la simulation, car il est nécessaire de faire une parenthèse dans le jeu afin de fournir ces informations.

En bref, les cours en groupe ont pour objectif de mettre les apprenants dans une situation où leurs interactions en langue cible seraient les plus authentiques possible.

### 4.3. *Tableau de contenu*

L'ensemble de l'atelier peut se présenter sous la forme d'un tableau de contenus mettant en avant les différents actes de parole, points linguistiques et éléments scénaristiques apportés par chaque chapitre. Ce tableau permet de mieux visualiser l'atelier dans son ensemble.

Ch.	A2	B1	B2
-----	----	----	----

Thème : Les rituels sociaux				
1	Résumé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A2 vit à Grenoble, en France, et trouve son chat malade dans son appartement et se rend chez le vétérinaire où il doit remplir une fiche client (création de l'identité fictive).</li> <li>- Le vétérinaire ne peut rien faire mais lui donne une ordonnance magique pour trouver de l'aide.</li> <li>- A2 va à la gare, prend le train avec l'ordonnance et se retrouve dans un autre monde : Alésia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B1 prend le bateau pour revenir à Alésia, son pays natal, où il fait la connaissance de divers personnages (création d'identité fictive).</li> <li>- Une passagère demande à quoi ressemble Alésia. B1 lui en dessine une carte. (création du lieu-thème)</li> <li>- B1 remarque quelqu'un (A2) qui a l'ai perdu près de la gare et s'en approche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B2 est un chevalier du royaume d'Alésia qui a perdu une bataille contre un dragon qui s'est installé au nord de l'archipel. Sauvé par un vieil homme avec qui B2 fait connaissance (création d'identité fictive), ce dernier lui demande de retourner en Alésia pour lui rapporter un médicament dont il a besoin, car il est trop vieux pour y aller lui-même.</li> <li>- B2 arrive à Alésia, qu'il trouve méconnaissable depuis la dernière fois qu'il y a mis les pieds, et remarque deux personnes (A2 et B1) dont une qui tient une étrange créature dans ses bras. B2 s'approche.</li> </ul>
	Support	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récit interactif</li> <li>- Fiche personnage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récit interactif</li> <li>- Fiche personnage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récit interactif</li> <li>- Fiche personnage</li> </ul>

			- Carte d'Alésia		
	Actes de paroles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se présenter</li> <li>- Raconter des faits passés</li> <li>- S'orienter</li> <li>- Poser une question</li> <li>- Répondre à une question</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se présenter</li> <li>- Raconter des faits passés</li> <li>- S'orienter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se présenter</li> <li>- Raconter des faits passés</li> <li>- S'orienter</li> <li>- Rassurer</li> </ul>	
	Objectifs linguistiques	Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les prépositions de lieu</li> <li>- Le passé composé</li> <li>- L'imparfait</li> <li>- La négation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les articles interrogatifs</li> <li>- Les pronoms relatifs</li> <li>- Le passé composé</li> <li>- L'imparfait</li> <li>- Subjonctif</li> <li>- Forme direct / indirecte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le passé simple</li> <li>- Expressions idiomatiques</li> <li>- Les pronoms relatifs</li> </ul>
		Lexique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les sentiments</li> <li>- La politesse</li> <li>- Les transports</li> <li>- La santé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les transports</li> <li>- L'administration</li> </ul>	- Les déplacements
2	Résumé	Les trois protagonistes font connaissance et viennent en aide à A2, nouvellement arrivé en Alésia et qui cherche un docteur pour son chat. B1 fait (re)découvrir la ville à A2 et B1 et partent en direction de l'hôpital. En chemin, ils passent devant l'office du tourisme où ils écoutent une présentation de la ville, avant de reprendre leur route. En arrivant, ils apprennent que le médecin semble avoir disparu et finissent par se séparer.			
	Support	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récit interactif</li> <li>- Carte d'Alésia à remplir</li> </ul>			
	Compréhension orale	- Présentation d'Alésia à partir d'un « panneau interactif » de l'office du tourisme.			
	Tâche : Remplir la carte d'Alésia en suivant les directives de B1 et en l'interrogeant				

Thème : La politique				
3	Résumé	- A2 explore la ville à la recherche	- B1 explore le centre-ville où il	- B2 trouve le médicament pour le

		d'un éventuel autre médecin et en apprend davantage sur Alésia, au travers de discussions entendues dans les rues et grâce à un journal lu au petit matin. - A2 retourne explorer la ville, et arrive sur une place bondée où il est rejoint par B1 et B2.	assiste à des manifestations et en continuant son exploration atterrit dans la zone industrielle d'Alésia. - Alors en train de lire journal, B1 remarque que de nombreuses personnes se dirigent vers la place principale et décide d'aller voir ce qu'il s'y passe.	vieil homme qui l'a sauvé en ville avant de se rendre au château dans l'espoir d'accomplir sa seconde mission. Mais le roi semble avoir disparu. On lui apprend que des élections allaient avoir lieu le lendemain pour lui trouver un remplaçant. - Après une nuit de sommeil et après avoir lu le journal, B2 se rend sur la place principale.
	Support	- Récit interactif - Article de presse (document authentique adapté à notre contexte) portant sur l'immigration.	- Récit interactif - Article de presse (document authentique adapté à notre contexte) portant sur les énergies nucléaires.	- Récit interactif - Article de presse (document authentique adapté à notre contexte) portant sur l'économie et la culture.
	Actes de paroles	- Raconter des faits au passé - Exprimer son opinion - Argumenter	- Raconter des faits au passé - Exprimer son opinion - Argumenter	- Raconter des faits au passé - Exprimer son opinion - Argumenter
	Objectifs linguistiques	Grammaire	- Le passé composé - L'imparfait - Les pronoms relatifs - La négation	- Le Passé composé - Imparfait - Concordance des temps - Les pronoms relatifs
		Lexique	- Connecteurs logiques - La société	- Connecteurs logiques - L'économie
4	Résumé	- Les trois protagonistes se retrouvent sur la place principale où va avoir l'élection du prochain roi. Après avoir discuté de ce qu'ils ont vu pendant le chapitre individuel, ils écoutent les discours des différents candidats avant de construire leur propre programme pour résoudre les différents problèmes auxquels fait face le royaume. Ensemble, ils essaient de remporter les élections, mais Rémy est élu l'avenir d'Alésia est plus sombre que jamais. Ils finissent par se séparer à nouveau.		

Support	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récit interactif</li> <li>- Journal de bord</li> <li>- Tracts politiques</li> </ul>
Compréhension orale	- trois discours politique
Tâche : Élaborer un programme politique collectif	

Thème : L'hôtellerie				
5	Résumé-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des soldats recherche une personne qui a commis des crimes, et A2 doit s'en défendre.</li> <li>- Après l'élection du roi Rémy, les étrangers ne sont plus les bienvenus dans le royaume. A2 doit donc partir, et finit par arriver à une auberge où le propriétaire semble cacher un précieux trésor.</li> <li>- Plus tard pendant la nuit, A2 est réveillé par un cri et va voir ce qu'il se passe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Après l'élection du nouveau roi, certains habitants deviennent hostiles envers les étrangers. B1 assiste à une rixe et prend la défense d'un enfant en lui construisant un alibi.</li> <li>- B1 quitte Alésia pour enquêter sur la disparition du roi Alexis et finit par arriver dans une auberge où il noie ses problèmes dans l'alcool avec Jean, ou seul selon ses choix.</li> <li>- Plus tard pendant la nuit, B1 est réveillé par un cri et va voir ce qu'il se passe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B2 mène une enquête en comparant les témoignages d'un marchand qui accuse une personne de lui avoir volé quelque chose.</li> <li>- B2 finit par quitter la ville pour partir à la recherche du roi afin qu'il reprenne son trône.</li> <li>- Arrivé à une auberge et prêt à dormir, B2 entend l'aubergiste crier deux fois et va voir ce qu'il se passe.</li> </ul>
	Support	- Récit interactif	- Récit interactif	- Récit interactif
	Actes de paroles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restituer des faits au passé</li> <li>- Expliquer, se justifier</li> <li>- Répondre à une demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restituer des faits au passé</li> <li>- Expliquer, se justifier</li> <li>- Répondre à une demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raconter des faits au passé</li> <li>- Demander des explications</li> <li>- Rapporter des propos</li> </ul>
	Objectifs linguistiques	Grammaire <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passé composé</li> <li>- Imparfait</li> <li>- Pronoms relatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passé composé</li> <li>- Imparfait</li> <li>- Pronoms relatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passé simple</li> <li>- Imparfait</li> <li>- Pronoms relatifs</li> </ul>

			- Prépositions de lieu		- Discours rapporté
		Lexique	- Le mobilier - Le jugement	- Le mobilier - Le jugement	- Le mobilier - Le jugement
6	Résumé	- Alertés par les cris de l'aubergiste, les protagonistes se retrouvent tous dans le hall d'entrée. B2, chevalier du royaume, mène l'enquête auprès des quatre suspects : Jean, Renaud, A2 et B1. Après avoir résolu les mystères de la pièce interdite, de l'œuf de dragon et du vin bleu, A2, B1 et B2 échangent sur ce qu'ils ont vu en venant à l'auberge (des indices menant au roi et au médecin) et de ce qu'ils ont vu en Alésia avant de partir. Après cela, ils se donnent rendez-vous à la tour du dragon, le dernier endroit où pourrait être enfermé le roi.			
	Support	- Récit interactif - Journal de bord			
	Compréhension orale	- B2 écoute les témoignages de Renaud et de Jean pendant qu'A2 et B1 préparent leur alibi. - Écoute collective pour faire une vérification			
Tâche : B2 mène l'enquête auprès d'A2 et B1, qui élaborent un alibi commun, pour résoudre le mystère de l'auberge					

Thème : L'avenir						
7	Résumé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A2 se réveille et essaye de convaincre le chevalier qui garde les œufs de dragon de lui donner, car ils pourraient servir.</li> <li>- A2, avec les œufs selon s'il est parvenu à les récupérer ou non, entre dans la tour, mais son chat s'échappe, et A2 le suit dans le donjon du château.</li> <li>- Après avoir retrouvé son chat, A2 monte au sommet de la tour où il aperçoit une personne enchaînée : le roi Alexis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quittant l'auberge, B1 aperçoit un bébé dragon qui vole.</li> <li>- B1 essaye de récupérer les œufs de dragon, soit en les volant, soit en essayant de convaincre le chevalier qui les garde. B1 peut au meilleur des cas récupérer un œuf.</li> <li>- Arrivé à la tour, B1 entend un animal crier et décide d'aller lui porter secours. Après avoir sauver le mouton, B1 se rend au sommet de la tour avec ce dernier, où il voit une personne enchaînée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quittant l'auberge, B2 voit un bébé dragon et décide de le suivre.</li> <li>- En chemin, des soldats du roi Rémy interpellent B2 et essaient de l'arrêter, mais il parvient à s'enfuir avec la petite créature dans les tréfonds de la tour du dragon où il trouvera le médecin.</li> <li>- B2 mont au sommet de la tour avec le petit dragon et le médecin où ils retrouvent le roi Alexis, enchaîné.</li> </ul>		



	Support	- Récit interactif	- Récit interactif	- Récit interactif
	Actes de paroles	- Raconter des faits au passé - Faire des propositions - Exprimer son accord / son désaccord - Argumenter - Parler de ses projets	- Raconter des faits au passé - Faire des propositions - Exprimer son accord / son désaccord - Argumenter - Parler de ses projets	- Raconter des faits au passé - Faire des propositions - Exprimer son accord / son désaccord - Argumenter - Faire des hypothèses
	Objectifs linguistiques	Grammaire	- Passé composé - Imparfait - Futur - Voie passive / active - Expressions idiomatiques	- Passé simple - Imparfait - Conditionnel présent - Pronoms relatifs
		Lexique	- Les directions - La porte - Les objets médiévaux	- La porte - Les objets médiévaux
8	Résumé	- Les protagonistes échangent sur ce qu'ils ont vécu depuis l'auberge avant d'écouter les explications du roi Alexis. Après son discours, les protagonistes élaborent un plan pour sauver tout le monde. Si le plan réussit, tout le monde est sauvé, mais s'il échoue il peut y avoir de terribles conséquences. Quel qu'en soit le résultat, après la mise en place du plan tout le monde échange sur ce qu'ils vont faire maintenant que tout est terminé.		
	Support	- Récit interactif - Journal de bord		
	Compréhension orale	- Discours du roi qui met fin à tous les mystères		
Tâche : Ensemble, élaborer un plan pour sauver tout le monde				

Tableau 4: Tableau de contenus de l'atelier "Un conte"

## Chapitre 8. Analyse de l'atelier

Nous allons maintenant procéder à l'analyse de notre atelier en estimant si nos objectifs ont été atteints ou non, puis en tirant des conclusions des retours des apprenants qui ont pris part à l'atelier. Ensuite, nous allons exposer notre ressenti par rapport à l'atelier et proposer d'éventuelles améliorations.

### *1. Objectifs atteints ?*

Ce mémoire cherche à répondre à la problématique « Comment concevoir une simulation globale à destination d'un groupe-classe hétérogène qui permet de travailler les compétences langagières définies par le CECRL ? ». L'atelier conçu est normalement une réponse possible à cette question, et nous allons le vérifier point par point. Dans un premier temps, nous allons voir si l'atelier répond effectivement aux critères d'une simulation globale. Dans un second temps, nous vérifierons si toutes les compétences y sont travaillées et dans quelle mesure. Enfin, nous verrons si l'hétérogénéité de la classe a été un avantage ou non pour cet atelier. Tout cela nous permettra de valider ou invalider notre hypothèse de départ.

#### *1.1. Est-ce une simulation globale ?*

Notre atelier reprend les concepts clefs de la simulation globale que sont les unités fondamentales, les lieux-thèmes et les identités fictives. En effet, nous proposons aux apprenants de faire évoluer des avatars qu'ils conçoivent partiellement dans un monde imaginaire préconstruit où ils vont vivre des événements, interagir entre eux et avoir des traces écrites de ce qu'ils ont fait. Sur tous ces points, notre atelier s'apparente clairement à une simulation globale.

Cependant, l'intégralité de notre aventure dure seulement seize heures, ce qui semble bien loin des quarante heures proposées par Yaiche (1996), mais qui correspond au minimum conseillé par Caré (1997) pour une simulation extensive. Cette courte durée a clairement limité l'immersion de certains apprenants dans le cadre imaginaire où leurs avatars vivaient. En effet, ils avaient du mal à investir leur personnage, et nous pensons que cette contrainte de temps en a été la cause principale. Néanmoins, certains apprenants ce sont clairement pris au jeu, comme lorsque Flora a exprimé son point de vue quant à la possibilité de combattre le dragon de part son expérience (chapitre 8, groupe A) ou lorsque

Ala refusait au début d'accompagner ses camarades dans leur aventure, car elle était trop inquiète pour son chat (chapitre 2).

En somme, même si notre simulation est limitée en temps, et par extension en immersion pour certains, elle relève des simulations globales.

## ***1.2. Toutes les compétences sont-elles efficacement travaillées ?***

L'atelier avait pour objectif principal de mettre en pratique les compétences langagières définies par le CECRL, à savoir la CE, la PE, la PO et les IO. Toutes ont été travaillées, mais pas de manière égale. En effet, alors que nous consacrons près de deux heures complètes à la compréhension écrite, production orale et interaction orale, la compréhension orale était travaillée moins d'une heure par cours et la production écrite ne bénéficiait que d'une dizaine de minutes par séance.

### 1.2.1. Compréhension écrite

La compréhension écrite est la compétence visiblement la plus travaillée au cours de notre atelier. En effet, les apprenants devaient lire une quinzaine de paragraphes à chaque cours individuel à partir desquels nous posions des questions de compréhension de manière régulière. Pendant les cours individuels, nous restions à l'entière disposition des apprenants pour répondre à tous leurs besoins linguistiques ou de compréhension générale, sans toutefois être trop directs. Nous évitions d'apporter des réponses trop directes à leurs questions en en posant en retour ou en les reformulant pour déclencher une activité cognitive qui les aiderait à mémoriser ces nouveaux éléments.

Ensuite, comme susmentionné, nous souhaitons au maximum nous placer dans une situation de lecture-jeu (Cicurel, 1991) où l'apprenant s'amuserait à déchiffrer ce qu'il ne comprendrait pas, plutôt que de subir cela comme s'il s'agissait d'un devoir scolaire à accomplir. La manière dont se déroulaient les cours individuels et le contenu de ces derniers semblent avoir fait avancer les choses dans ce sens pour la plupart des apprenants. Au travers de nos questions de compréhension, nous incitions les apprenants à chercher à comprendre l'ensemble et ne pas rester bloqués sur un mot / une expression qu'ils ne connaîtraient pas.

Par ailleurs, la lecture se faisant à voix haute, nous profitons de ce cours individuel pour corriger toute erreur de prononciation que nous relevions, chose qu'il nous était moins possible de faire pendant le cours en groupe.

### 1.2.2. Production écrite

La production écrite se résumait donc à la rédaction d'un journal de bord dans lequel devaient apparaître les événements clefs de l'aventure de chaque apprenant. Il devait s'agir d'un récit collectif dans la mesure où chacun participait au récit de l'autre, étant donné que les interactions pendant les cours en groupe devaient y figurer, car elles étaient déterminantes pour l'avancée de l'histoire. Sans ces interactions, il était impossible d'arriver au bout d'un chapitre en groupe. Néanmoins, sur les cinq journaux de bord recueillis tous mentionnent les autres participants à un moment ou un autre. Par exemple :

« Encore une fois, je rencontre Anne et Pierre, maintenant dans une auberge en dehors du royaume. Il y avait des crimes commis à l'auberge et, malheureusement, Anne a trouvé les coupables – moi, Pierre et Jean. » (Extrait du journal de bord de Marie, 22 mai 2015)

« Pierre Dupois vient de l'Empire de Romans. Il est romanais. Il est arrivé à Alésia en bateau qui s'appellait Alésia Express. » (Extrait du journal d'Anné, pas de date)

« Moi et Katrine, nous n'avons pas fait de crime grave, mais dans le pays où des étrangers seront emprisonnés ou exécutés parce qu'ils sont des étrangers tout est possible. » (Extrait du journal d'Ala, chapitre 6)

« Bien sûr, Marie était avec moi et elle pouvait confirmer cette situation. » (Extrait du journal de Pierre, chapitre 6)

« J'ai rencontré deux filles en Alésia. J'ai parlé avec elles et nous avons découvert que deux d'entre nous ont besoin de voir le médecin. » (Extrait du journal de Flora, chapitre 2)

Nous pouvons donc dire qu'il s'agit bien d'un récit collectif dans une certaine mesure. Cependant, était-ce suffisant pour faire travailler efficacement la production écrite ? L'exercice a été fait sérieusement par la plupart des participants, cependant nous n'avions finalement pas suffisamment de temps à consacrer à la correction des journaux pendant l'atelier, et nous ne prenions pas le temps de revoir chaque erreur avec les différents apprenants. Nous pensons qu'il aurait été intéressant de faire ces corrections avec le groupe-classe, car chacun aurait alors pu revoir ou apprendre grâce aux erreurs des autres. Toutefois, la correction du journal était une « parenthèse » dans la progression de la simulation, ce qui obligeait les apprenants à quitter leur avatar le temps de la révision de leur production.

### 1.2.3. Compréhension orale

La compréhension orale est, après la production écrite, l'activité à laquelle nous avons consacré le moins de temps au cours de l'atelier. Bien que les trois apprenants de

chaque groupe était de niveaux différents (A2, B1 et B2), les documents sonores étaient identiques. De plus, nous estimons que ces documents audio étaient généralement adaptés à un public B1, ce qui obligeait généralement à l'apprenant de niveau A2 à fournir plus d'effort que ses camarades, et B2 à peut-être en fournir un peu moins. Pour pallier cette différence d'investissement de la part de chacun, chaque série de questions de compréhension était adaptée au niveau de l'apprenant, tout en étant systématiquement décomposée de la même manière (compréhension globale > intermédiaire > détaillée).

À titre d'exemple, voici quelques questions posées lors de la compréhension lors du second chapitre de la simulation :

- La compréhension globale est généralement composée des mêmes questions pour tous les niveaux.

Écoutez l'enregistrement, puis cochez (☑) la bonne réponse :

<p>Ce document est...</p> <p><input type="checkbox"/> Un discours public</p> <p><input type="checkbox"/> Un enregistrement</p> <p><input type="checkbox"/> Une interview</p>	<p>Qui parle ?</p> <p><input type="checkbox"/> Un agent de police</p> <p><input type="checkbox"/> Un agent de l'office du tourisme</p> <p><input type="checkbox"/> Un médecin</p>
<p>Que fait cette personne ?</p> <p><input type="checkbox"/> Elle présente un pays</p> <p><input type="checkbox"/> Elle présente l'Union Européenne</p> <p><input type="checkbox"/> Elle présente une offre de voyage</p>	<p>Quel est le sujet principal ?</p> <p><input type="checkbox"/> L'empire de Romains</p> <p><input type="checkbox"/> Les Sappeys-Unis</p> <p><input type="checkbox"/> Le royaume d'Alésia</p>

Figure 12: Extrait de compréhension orale du chapitre 2 de l'atelier (compréhension globale)

- La compréhension intermédiaire commence à s'adapter au niveau de l'apprenant en proposant parfois la même activité, mais avec plus ou moins d'éléments à repérer ou plus ou moins difficiles à relever. Dans l'exemple ci-après, les apprenants devaient remettre les images dans l'ordre en les numérotant par rapport à ce qu'ils entendaient. L'apprenant de niveau A2 avait seulement quatre images à numéroté, l'apprenant de niveau B1 en avait six et l'apprenant de niveau B2 en avait huit. Cette différence est seulement quantitative, mais elle oblige les apprenants à repérer un nombre d'éléments différents selon leur niveau de français. Ainsi, l'apprenant de niveau A2 a seulement quatre informations à tirer de l'enregistrement, alors que l'apprenant de niveau B2 en a huit.

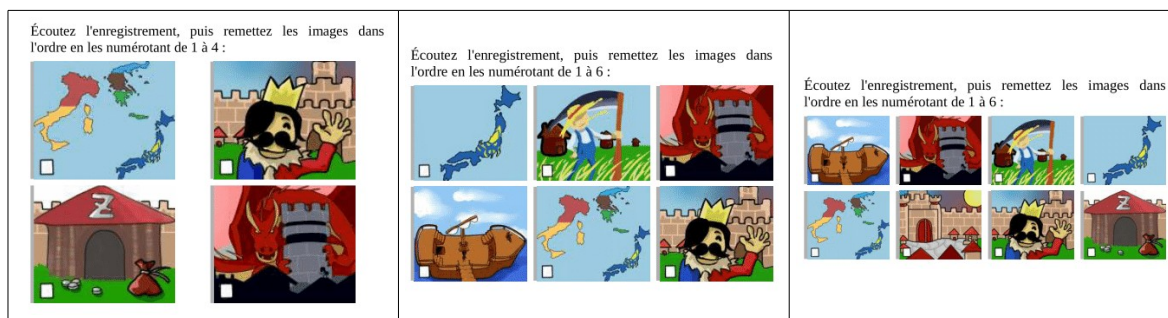


Figure 13: Extrait de compréhension orale (A2, B1 et B2) du chapitre 2 de l'atelier (compréhension intermédiaire)

- Tout comme la compréhension intermédiaire, la compréhension détaillée se démarque d'un niveau à l'autre au niveau de la quantité d'éléments de réponse à apporter. Ainsi, l'apprenant de niveau A2 a une série de questions qui sera reprise par l'apprenant de B1, mais agrémentée d'autres questions, qui seront à leurs tours reprises par l'apprenant de niveau B2, qui seront également enrichies par d'autres questions.
  - Compréhension détaillée niveau A2 :
    - Quels sont les trois pays qui forment l'Union Galléenne ?
    - Que font les villageois ? (2 réponses)
    - L'agriculture permet-elle de nourrir tous les habitants ? Justifiez votre réponse.
    - Qu'est-ce qui menace Alésia ?
  - Compréhension détaillée niveau B1 :
    - Toutes les questions de la compréhension détaillée de niveau A2.
    - Qu'est-ce qu'un archipel ?
  - Compréhension détaillée niveau B2 :
    - Toutes les questions de la compréhension détaillée de niveau B1, mais avec quelques reformulations.
    - D'après vous, le dirigeant est-il une bonne ou mauvaise personne ? Justifiez votre réponse.
    - Le royaume est-il autosuffisant ? Justifiez votre réponse. (question A2 reformulée)

- Pourquoi faut-il éviter de sortir de la ville ? (Question A2 reformulée)

Les questions étaient donc parfois les mêmes pour certains apprenants, mais posées de manière différente (QCM, QROC ou reformulation) afin de rendre la tâche plus ou moins difficile selon l'apprenant qui y répondait. Cependant, tous les documents sonores employés étaient des documents fabriqués. De ce fait, le débit de parole et possibles tics de langage étaient généralement absents des enregistrements. Autrement dit, ces derniers ne permettaient pas aux apprenants d'écouter une prononciation naturelle du français.

#### 1.2.4. Production et interaction orale

La production orale et les interactions orales étaient les compétences les plus travaillées avec la compréhension écrite. En effet, à chaque cours en groupe les apprenants étaient invités à échanger autour de ce qu'ils avaient fait pendant le chapitre individuel précédent. Le but derrière ces cours en groupe était de parvenir à provoquer des interactions orales telles qu'elles auraient lieu dans un milieu francophone. En effet, au travers de la simulation globale nous avons essayé de fixer un cadre uniquement francophone où les apprenants ne pouvaient utiliser que la langue française pour se faire comprendre ou pour recevoir des explications. Ce type d'interaction, libérée de toute emprise de l'enseignant, avait parfois lieu. Voici un exemple d'interactions orales où nous sommes seulement intervenu pour relancer la discussion, car les apprenants discutaient uniquement en langue cible, sans sortir du jeu.

Pierre	Nous sommes nous sommes. Qu'est-ce que tu as parlé ? Qu'est-ce que tu as dit pour les questions de immigration ?
Marie	Non non euh nucléaire.
Pierre	Contre ?
Marie	Nucléaire, nucléaire.
Pierre	Oui pour le nucléaire
Marie	Oui je suis contre.
Pierre	Vous êtes contre. Moi je suis pour le nucléaire, mais on peut toujours trouver la solution.
Anne	Mais comment réduire la pollution et diminuer le danger ?
Pierre	Ouais.
Marie	Hm.

Pierre	Il faut bien sûr il faut. On ne peut pas éliminer l'énergie, l'énergie nucléaire à 100 %. Mais on peut...
Anne	On peut réduire.
Pierre	Diminuer. Réduire oui. Voilà.
Marie	Oui.
Narrateur	Continuez dans l'idée.
Anne	Alors réduction de l'énergie nucléaire.
Pierre	Il y avait quelqu'un qui a dit qu'il faut construire euh une deuxième centrale nucléaire et pour ça je suis contre.

Extrait 1: Enregistrement du chapitre 4, groupe B, à partir de 01:43:50 jusqu'à 01:45:40

Cependant, ces interactions étaient tout de même assez rares. Les interactions étaient en effet généralement dynamisées par l'enseignant, qui invitait les apprenants à prendre la parole les uns après les autres ou à répondre aux uns et aux autres.

Ensuite, ne parlant pas polonais, nous n'avons pas été tenté d'avoir recours à l'alternance codique<sup>4</sup>, mais cela n'a malheureusement pas été le cas chez les apprenants. Par moment, certains apprenants avaient recours à leur langue maternelle pour demander des précisions à leurs camarades, ce qui pourrait s'apparenter à un manque d'assurance de leur part. Parfois, les apprenants s'adressaient à nous en anglais. Néanmoins, avec le recul nous ne pensons pas que ce soit forcément une mauvaise chose. Cela permet par exemple de préciser une information plus rapidement que nous ne le ferions en langue cible, ou simplement d'obtenir un mot qui nous échappe sur le moment, mais que nous avons appris, ce qui démontrerait au contraire une certaine assurance et surtout une volonté appuyée de prendre la parole. Voici un exemple d'utilisation d'alternance codique :

Ala	Tu as. Hm. <i>Soldier</i> ?
Narrateur	Soldat.
Ala	Soldat. Hmhm (acquiesment). Tu es soldat.

Extrait 2: Enregistrement du chapitre 8, groupe A, à partir de 01:46:35

Enfin, concernant le traitement de l'erreur pendant les cours en groupe, nous n'avions ni l'intention ni l'occasion d'apporter une correction aussi systématique que ce que nous faisons pendant les cours individuels. En effet, nous ne souhaitons pas interrompre les interactions entre apprenants de manière systématique, nous ne voulions pas les couper dans leur élan. Néanmoins, même si nous n'apportons pas toutes les corrections nécessaires, nous évaluons très régulièrement les interventions des apprenants. Ces

<sup>4</sup>Emploi de plusieurs codes linguistiques au cours d'un même échange verbal. Par exemple, le recours à la langue maternelle lors d'un échange en langue cible est une alternance codique.



évaluations n'étaient pas toujours oralisées, il pouvait simplement s'agir d'un hochement de tête ou d'un geste de la main lorsque nous assistions à une bonne production, et elles n'avaient pas pour but d'attribuer une « note ». En effet, nos évaluations avaient alors pour but d'encourager les apprenants, de les inciter à continuer à parler, de ne pas hésiter à reprendre ultérieurement la parole s'ils en avaient envie, et surtout elles avaient pour but de les guider. Tout comme l'histoire interactive que ne laissait pas beaucoup de liberté aux apprenants quant à la progression de l'histoire lors des cours individuels, nous ne pouvions pas non plus leur laisser une grande marge de manœuvre lors des cours en groupe. Toutefois, il est arrivé que ce que nous avons scripté soit modifié, de manière volontaire ou non, et si cela n'avait aucune incidence sur la progression générale de l'aventure nous laissions faire. Par exemple, le personnage qu'incarnait Pierre était un Alésien qui retournait au pays, sauf que par manque d'investissement ou d'attention, ou simplement parce qu'il ne s'en souvenait pas au moment du second chapitre, il s'est présenté aux autres comme étant originaire des Sappeys-Unis. Ce détail n'ayant aucune incidence sur le récit, nous n'avons pas fait de remarque.

Anne	Et qu'est-ce que tu fais à, à Alésia ?
Pierre	Euh moi euh j'essaye réparer les voitures. Je sais pas (rires). Il y a des chevaliers il y a des voitures.
Narrateur	Il y a les deux.
Pierre	Il y a des trains. Je sais réparer des voitures qui se déplacent...
Anne	Ta voiture ?
Pierre	Non euh j'essaye réparer toutes les voitures qui sont tombées en panne.
Anne	Alors tu habites à Alésia ? Tu habites à Alésia et tu ré pares les voitures ?
Pierre	Non non j'habite pas à Alésia, j'habite à l'étranger. Etranger.
Anne	Et tu es arrivé à Alésia pour réparer les voitures ?
Pierre	Je suis arrivé à Alésia pour trouver du travail parce qu'à l'étranger je n'ai pas trouvé. Je suis arrivé y a quelqu'un qui m'a hébergé. Une amie. Une amie qui m'a hébergé à Alésia pour me pour mes aider.

Extrait 3: Enregistrement du chapitre 2, groupe B, à partir de 00:25:05

Globalement, l'atelier a permis aux apprenants de prendre la parole en langue cible plus fréquemment que ce que nous avons observé pendant les cours de français généraux. Toutefois, ces interventions étaient trop souvent orchestrées par l'enseignant-narrateur, et nous pensons que le manque de temps pour investir les avatars, s'immerger dans le monde imaginaire et le manque de flexibilité général de l'atelier pourraient être la cause du manque d'initiative des apprenants par rapport à la prise de parole et d'interactions spontanées.

### 1.3. *L'hétérogénéité du groupe-classe, avantage ou inconvénient ?*

L'hétérogénéité du groupe-classe a été une contrainte que nous nous sommes imposé mais dont nous aurions pu nous passer. Nous allons maintenant voir ce que cela a apporté, ou au contraire en quoi cela a nui, à l'atelier.

Avant la mise en place de l'atelier, nous craignons que l'hétérogénéité du groupe-classe allait rendre notre mission d'enseignant-narrateur plus complexe que ce qu'elle aurait été si le groupe avait été un groupe homogène. Hélas, nous n'avons pas de données pour comparer cela, mais nos craintes n'avaient finalement pas lieu d'être. À aucun moment, les apprenants ont semblé être mal à l'aise quant au fait de travailler avec quelqu'un qui avait un niveau plus avancé / moins avancé en français. Et même au contraire, cette hétérogénéité semble avoir été très bénéfique pour la dynamique du groupe-classe. Nous avons déjà vu que les apprenants avaient parfois recours à l'alternance codique, et cette alternance était généralement initiée par les apprenants d'un niveau inférieur vers ceux d'un niveau supérieur, ou vers l'enseignant. Mais il arrivait également que les apprenants de niveau supérieur encourageaient, incitaient ou plus simplement invitaient les autres à prendre la parole, comme le fait Anne dans l'exemple suivant :

Anne	Salut Pierre ! C'était toi que je que j'ai rencontré sur la gare
Narrateur	À la gare.
Anne	À la gare hier... Il y a quelques jours. OUI ou NON ?
Pierre	Oui oui oui on s'est retrouvé quelques jours. Il y a quelques jours. Et euh qu'est-ce que ça a arrivé ?
Anne	Tu es arrivé pour euh pour trouver un poste de travail ? Est-ce que tu as réussi ?
Pierre	Oui euh j'ai réussi j'ai trouvé du travail, du travail euh au supermarché.

Extrait 4: Enregistrement du chapitre 4, groupe B, à partir de 00:04:40

Et parfois ils les aidaient à comprendre une situation, comme Flora le fait avec Ala :

Ala	Armée ? je ne comprends pas. Armée dans la tour ?
Flora	Non. Euh. Pourquoi l'armée du roi Rémy est dans la forêt ? Ils vont à la tour.
Ala	Je n'ai... Qu'est-ce que c'est armée ?
Flora	Armée. Armée...
Narrateur	L'armée. Les soldats.
Ala	Ok, je connais.
Flora	... Du roi Rémy. Ils sont dans la forêt.
Ala	Ils sont dans la forêt, hm hm.
Flora	Et ils vont à la tour.
Ala	Aaah.

Extrait 5: Enregistrement du chapitre 8, groupe A, à partir de 00:42:30

Il s'agit là des interactions spontanées que nous espérons voir se produire au cours de l'atelier, et c'est au travers de ce type d'interaction que nous pensons que le triangle didactique serait déplacé. En effet, les apprenants, en agissant de la sorte, endossent en quelque sorte le rôle d'animateur de l'enseignant. De la même manière, nous pensons que la dynamique de groupe qu'a provoqué cette hétérogénéité a permis aux apprenants de ne pas avoir à faire face à une situation de « page blanche » à l'oral, même si nous n'avons rien dans nos données qui puisse appuyer ces propos, les apprenants n'ayant jamais souffert de cela.

## ***2. Évaluation de l'atelier***

Afin d'avoir un retour qualitatif sur l'atelier, nous avons distribué des questionnaires à l'issue de chaque semaine de travail afin de connaître le ressenti des apprenants par rapport aux différents chapitres auxquels ils ont pris part. Nous allons donc maintenant vous présenter ces questionnaires ainsi que les résultats, puis nous allons en faire une analyse, avant de porter un regard critique sur notre atelier.

### ***2.1. Retour des apprenants***

Il y avait donc un questionnaire de satisfaction tous les deux chapitres, soit un total de quatre questionnaires par apprenant. Cependant, certains questionnaires ne nous ont pas été retournés, et nos données quant à la satisfaction des apprenants seront incomplètes. Ces questionnaires sont disponibles en annexe de ce mémoire (voir Annexes 4, 5 et 6).

#### **2.1.1. Résultats des questionnaires**

Avant d'analyser les résultats des questionnaires, nous allons vous les présenter ainsi que les résultats qui nous semblent les plus importants. Les chiffres dans les tableaux représentent les réponses de chaque apprenant à chaque question. Parfois, cela peut être une échelle, comme pour la première question du premier tableau où il s'agit d'évaluer si pendant le chapitre ils ont plus révisé qu'appris ou vice-versa, ou un simple choix, comme à la question dix du second tableau où les apprenants doivent choisir un chapitre parmi deux. Parfois, un « a » est inscrit à la place d'un chiffre. Ce « a » signifie que toutes les réponses ont été cochées. Nous préciserons la ou les questions auxquelles nous faisons référence en mettant leur numéro entre parenthèses.

Enquête de satisfaction sur les chapitres 1 et 2						
Questions	Réponses					
	A2	A2	B1	B1	B2	B2
1. Pendant l'atelier, je pense avoir plutôt :	3	5	3	3	4	3
2. Je pense que la durée du chapitre 1 était :	2	2	2	2	2	2
3. Le chapitre 1 vous était-il utile pour le chapitre 2 :	5	4	4	3	5	5
4. Je pense que la durée du chapitre 2 était :	2	2	2	2	2	2
5. J'ai aimé parler avec les autres élèves :	1	2	1	1	1	1
6. Travailler avec des élèves de niveau différent... :	1	1	1	1	1	1
7. Je pense qu'il y avait... :	2	3	1	2	2	2
8. Pensez-vous qu'il manquait quelque chose ?	2	2	2	2	2	2
9. Globalement, j'ai aimé l'atelier :	5	5	5	4	5	4
10. Pensez-vous que cet atelier vous a aidé à travailler votre français ?	5	5	4	4	5	5

Six questionnaires recueillis

Tableau 5: Enquête de satisfaction sur les chapitres 1 et 2

La majorité des apprenants ayant répondu au questionnaire déclare avoir autant appris que révisé (1) pendant les chapitres 1 et 2 de l'atelier. Globalement, l'atelier a été apprécié par tous les apprenants (9), avait une durée convenable (2, 4) et semble avoir aidé les apprenants à travailler leur français de manière générale (10). La plupart des apprenants pensent qu'il n'y avait rien à ajouter (8). Toutefois, un d'entre eux (B1) estime qu'il n'y avait pas suffisamment de contenu (7). Au niveau du travail de groupe, un apprenant déclare ne pas avoir aimé parler avec les autres élèves (5), mais personne n'a vu d'inconvénient à travailler dans un groupe-classe hétérogène (6). Enfin, tous les apprenants considèrent que le chapitre 1 a été utile pour le chapitre 2 (3), même si un d'entre eux (B1) pense que ça a été moyennement le cas.

Enquête de satisfaction sur les chapitres 3 et 4						
Questions	Réponses					
	A2	A2	B1	B2		
1. Pendant les chapitres 3 et 4, je pense... :	3	2	5	3	-	-
2. Je pense que la durée du chapitre 3 était :	2	2	2	2	-	-
3. Le chapitre 3 vous était-il utile pour le chapitre 4 :	5	5	4	5	-	-
4. Je pense que la durée du chapitre 4 était :	3	2	2	2	-	-
5. J'ai préféré interagir avec les autres élèves pendant :	2	2	2	2	-	-
6. Dans les chapitres 3 et 4, je pense qu'il y avait... :	2	2	2	2	-	-
7. J'ai aimé les chapitres 3 et 4 :	5	5	4	5	-	-
8. Pensez-vous que les chapitres 3 et 4 vous ont aidé à exprimer votre opinion en français ?	4	4	4	5	-	-
9. Quel chapitre individuel avez-vous préféré ?	1	2	1	a	-	-
10. Quel chapitre en groupe avez-vous préféré ?	2	2	2	a	-	-
11. Avez-vous des propositions ou des remarques pour améliorer l'atelier ?	2	2	2	2	-	-

Quatre questionnaires recueillis

Tableau 6: Enquête de satisfaction sur les chapitres 3 et 4

Sur les quatre apprenants ayant répondu au second questionnaire, il semblerait qu'ils aient davantage révisé plutôt qu'appris pendant les chapitres 3 et 4 de l'atelier (1), mais qu'en matière d'appréciation ils aient globalement autant aimé les chapitres individuels 1 et 3, mais qu'ils aient à l'unanimité préféré le second chapitre en groupe (9, 10). La plupart des apprenants pensent que les chapitres bénéficiaient d'une bonne durée, à l'exception d'un (A2) qui pense que le chapitre en groupe était beaucoup trop long (2, 4). Au niveau des interactions, les apprenants ont préféré travailler en groupe pendant le chapitre 4 plutôt que dans le chapitre 2 (5). Sur le plan des contenus, les chapitres étaient cette fois-ci suffisamment fournis (6) et que ces deux chapitres les ont aidés à exprimer leur opinion en français (8). Enfin, les apprenants s'accordent tous sur le fait que le chapitre 3 les a bien préparé au chapitre 4 (3) et ces chapitres ont été appréciés dans l'ensemble (7).

Enquête de satisfaction sur les chapitres 5 et 6						
Questions	Réponses					
	A2	A2	B1	B2		
1. Pendant les chapitres 5 et 6, je pense... :	4	4	5	3	-	-
2. Je pense que la durée du chapitre 5 était :	2	2	2	2	-	-
3. Le chapitre 5 vous était-il utile pour le chapitre 6 :	5	3	3	5	-	-
4. Je pense que la durée du chapitre 6 était :	2	2	2	2	-	-
5. J'ai préféré interagir avec les autres élèves pendant :	2	3	1	a	-	-
6. Dans les chapitres 3 et 4, je pense qu'il y avait... :	2	1	2	2	-	-
7. J'ai aimé les chapitres 5 et 6 :	5	5	3	5	-	-
8. Pensez-vous que les chapitres 5 et 6 vous ont aidé à justifier / argumenter / expliquer ?	4	4	3	5	-	-
9. Quel chapitre individuel avez-vous préféré ?	a	3	1	a	-	-
10. Quel chapitre en groupe avez-vous préféré ?	2	3	1	a	-	-
11. Avez-vous des propositions ou des remarques pour améliorer l'atelier ?	1	2	2	2	-	-

Quatre questionnaires recueillis

Tableau 7: Enquête de satisfaction sur les chapitres 5 et 6

Globalement les chapitres 5 et 6 semblent avoir été un peu moins appréciés que les chapitres précédents (7) et ne figurent pas parmi les chapitres préférés des apprenants (9, 10), sauf pour ceux qui disent avoir aimé tous les chapitres de manière égale (A2, B2). En termes de durée, ils font l'unanimité dans la mesure où ils n'étaient ni trop longs ni trop courts (2, 4), mais en termes de contenus (6) une personne (A2) pense qu'il n'y en avait pas assez. Quant aux interactions, les apprenants ont répondu qu'ils ont pour la plupart préféré interagir pendant le chapitre 6 (5) avec un apprenant qui annonce avoir aimé le faire à tous les chapitres en groupe (B2) et un qui dit avoir préféré le faire pendant le sixième chapitre (A2). Contrairement aux chapitres précédents, les apprenants sont partagés quant à l'utilité du chapitre 5 pour faire le chapitre 6 (3), la moitié de l'échantillon pensant qu'il était moyennement utile et l'autre pensant qu'il était très utile. Enfin, la majorité des apprenants pensent avoir plus appris que révisé pendant ces chapitres (1) et que ces derniers leur ont permis d'apprendre à se justifier / argumenter / expliquer (8).

Enquête de satisfaction sur les chapitres 7 et 8						
Questions	Réponses					
	A2	B1	B2			
1. Pendant les chapitres 7 et 8, je pense... :	3	5	4	-	-	-
2. Je pense que la durée du chapitre 7 était :	2	2	2	-	-	-
3. Le chapitre 7 vous était-il utile pour le chapitre 8 :	5	4	5	-	-	-
4. Je pense que la durée du chapitre 8 était :	2	2	2	-	-	-
5. J'ai préféré interagir avec les autres élèves pendant :	2	1	4	-	-	-
6. Dans les chapitres 7 et 8, je pense qu'il y avait... :	2	2	2	-	-	-
7. J'ai aimé les chapitres 7 et 8 :	4	4	5	-	-	-
8. Pensez-vous que les chapitres 7 et 8 vous ont aidé à organiser vos idées en français ?	5	3	4	-	-	-
9. Quel chapitre individuel avez-vous préféré ?	2	1	4	-	-	-
10. Quel chapitre en groupe avez-vous préféré ?	2	4	2	-	-	-
11. L'atelier est maintenant terminé. Avez-vous des remarques ?	2	2	2	-	-	-

Trois questionnaires recueillis

Tableau 8: Enquête de satisfaction sur les chapitres 7 et 8

Les chapitres 7 et 8 ont été appréciés (7) et font partie des chapitres préférés de certains apprenants (9, 10), même en termes d'interactions (5), mais ne font pas pour autant l'unanimité. Au cours de ces chapitres, les apprenants semblent avoir davantage appris que révisé (1) et qu'ils ont appris à organiser leurs idées en français (8). Ensuite, ils estiment qu'il y avait suffisamment de contenus (6), que les chapitres avaient la bonne durée (2, 4), et que le chapitre 7 a été très utile pour prendre part au chapitre 8 (3).

### 2.1.2. Analyse des résultats

Bien que nous n'ayons pas pu recueillir l'intégralité des questionnaires, ces derniers nous donnent quelques informations quant au ressenti des apprenants par rapport à l'atelier. D'après les quatre enquêtes, l'ensemble de l'atelier semble avoir été apprécié, chaque chapitre ayant au minimum été « moyennement » apprécié. Cela nous laisse penser que les apprenants ont aimé l'expérience proposée par notre atelier.

Cependant, au niveau des interactions, les avis sont moins unanimes. En effet, un apprenant a signalé ne pas avoir aimé parler aux autres apprenants (voir « Tableau 5: Enquête de satisfaction sur les chapitres 1 et 2 ») et a précisé sur son questionnaire qu'il préférerait travailler avec des personnes de mêmes niveaux. Cependant, il s'agit là du seul apprenant ayant apporté une remarque négative par rapport aux interactions et au groupe-

classe hétérogène. Il s'agit peut-être là de la raison de l'abandon de Catherine, mais les questionnaires étant anonymes nous ne pouvons pas en être sûrs.

Il en va de même au niveau du contenu. Les apprenants ont généralement considéré que les différents chapitres étaient suffisamment fournis, que les chapitres avaient une durée convenable et que globalement ce qui était vu pendant les chapitres individuels était utile aux chapitres en groupe. Néanmoins, un apprenant a estimé que le chapitre 4 était beaucoup trop long (voir « Tableau 6: Enquête de satisfaction sur les chapitres 3 et 4 »), et par deux fois des apprenants ont souligné que les chapitres ne proposaient pas suffisamment de contenu. L'un d'entre eux a d'ailleurs précisé sur son questionnaire qu'il aimerait que l'on fasse davantage de grammaire au cours de l'atelier.

Les leçons que nous pouvons tirer de ces questionnaires sont que :

- Nous aurions dû mieux fixer nos intentions dès le départ : l'objectif de l'atelier était de pratiquer le français avant tout, et non pas d'être un complément aux cours de français général dispensés à l'association. Des apprenants ont visiblement participé à cet atelier afin de compléter leur formation, mais nous n'aspirions pas à cela.
- Au niveau de la durée des différents chapitres, il est vrai que même si nous avions le temps d'atteindre la fin de chacun des chapitres, nous avons besoin de nos deux heures, et ces deux heures étaient intensives : les apprenants n'avaient donc pas le temps de s'ennuyer, mais ils n'avaient pas le temps de se reposer non plus. Cela pourrait être la raison pour laquelle un apprenant a signalé dans les questionnaires que le chapitre 4 avait été beaucoup trop long.
- Enfin, concernant les interactions, un apprenant a précisé qu'il n'avait pas apprécié en groupe hétérogène et n'avait pas aimé parler avec les autres. Nous pensons que cela devait être à cause de la forme de l'atelier qui ne répondait pas aux besoins de l'apprenant, ce qui pourrait expliquer l'abandon d'un des apprenants.

Afin de compléter les informations tirées des retours des apprenants, nous allons maintenant faire nos propres retours sur l'atelier, et éventuellement proposer des améliorations aux éléments qui nous semblent dorénavant perfectibles.

## **2.2. Retour personnel**

L'analyse des questionnaires a soulevé des désagréments auxquels nous n'avions pas forcément réfléchi au moment de la conception de l'atelier. En essayant de prendre du recul, nous allons présenter des points qu'il faudrait améliorer afin de parfaire l'atelier ou



pour ne pas répéter les mêmes erreurs lors de la conception d'un nouvel atelier adoptant la même forme que celui-ci.

### 2.2.1. Aventure trop scriptée

Lors de la conception de l'atelier, nous ne voulions pas laisser trop de liberté aux apprenants, que ce soit pendant les chapitres individuels ou les chapitres en groupe, parce que nous avions systématiquement besoin de faire avancer la trame générale de l'histoire. En effet, si nous ne parvenions pas à boucler un chapitre individuel dans les temps, l'apprenant n'aurait pas la possibilité de s'immerger dans la simulation au moment du cours en groupe. De la même manière, si nous ne parvenions pas à terminer les chapitres en groupe, les chapitres individuels suivants ne seraient pas cohérents. En d'autres termes, notre atelier n'était pas du tout flexible et n'acceptait aucune fantaisie de la part des apprenants, ce qui finalement limitait grandement l'aspect ludique de notre simulation. Par ailleurs, ce dirigisme s'étendait jusqu'à la sélection des apprenants pouvant participer à l'atelier, dans lequel nous n'acceptons que trois apprenants dont un de niveau A2, un de niveau B1 et un de niveau B2. Il était toutefois possible d'accepter des apprenants à des niveaux qui ne leur correspondaient pas, mais cela aurait pu nuire à leur expérience, car le contenu n'aurait alors pas du tout été adapté.

Cependant, l'aspect très scripté de l'atelier peut également être considéré comme un aspect positif, car il permettait de toujours épauler les apprenants, de les guider, de les placer en situation de sécurité. À chaque instant, et à condition que les apprenants s'investissent dans la simulation, ils avaient une idée de ce qu'ils devaient accomplir. De plus, cet atelier était une nouvelle expérience autant pour nous que pour les apprenants, et le fait d'avoir une ligne directrice était sûrement aussi rassurant pour nous que pour eux. Néanmoins, une fois nos marques prises, une fois que les apprenants ont compris le fonctionnement de l'atelier, était-il nécessaire de leur tenir la main du début à la fin ?

Avec le recul, nous pensons que réduire le côté très dirigiste de l'atelier aurait pu être certes plus difficile et plus stressant pour l'enseignant-narrateur, mais d'autant plus intéressant pour les apprenants. Afin d'améliorer cet aspect, il faudrait dans un premier temps conserver une ligne directrice en début d'atelier, le temps que tout le monde s'habitue au fonctionnement de ce dernier, apprenants comme enseignants. Puis, au fur et à mesure des séances, accorder de plus en plus de libertés aux apprenants. Concrètement, cela impliquerait une planification moins rigoureuse des différents chapitres, mais en

contrepartie de nouvelles compétences à développer chez l'enseignant-narrateur, telles que des compétences théâtrales et d'improvisation.

Toutefois, une planification moins rigoureuse engendrerait le risque de dévier complètement de l'histoire initialement amorcée et empêcherait peut-être d'atteindre les objectifs principaux de l'atelier : faire travailler les quatre compétences ainsi qu'aborder différents thèmes. En effet, en accordant plus de liberté aux apprenants, rien ne les empêcherait de refuser la mission qui semble s'imposer à eux (sauver le roi), et pourquoi pas intégrer la milice du tyran Rémy pour chasser les immigrants et faire la guerre. Cela nous empêcherait d'avancer thématiquement dans l'histoire, mais pourrait tout de même apporter son lot de situations intéressantes. De plus, en proposant un atelier moins scripté, nous nous éloignerions du support de livre-jeu. En effet, comment serait-il possible de conserver un tel support en rendant l'atelier moins dirigiste ?

L'idéal aurait donc été de conserver une aventure très scriptée lors des chapitres individuels, chapitres qui auraient alors pour rôle de remettre les apprenants sur le « bon » chemin, mais de leur accorder une plus grande liberté d'action lors des cours en groupe, et surtout proposer des activités plus actionnelles lors de ces derniers. En effet, pour les cours en groupe nous pourrions imaginer que l'enseignant-narrateur mette les apprenants face à des problèmes qu'ils devraient surmonter en discutant puis en agissant. Par exemple, au moment de rentrer dans l'auberge (chapitre 6), la porte serait fermée et ils devraient alors élaborer un plan pour y pénétrer. Ensuite, concernant la partie « action » de ce problème, il pourrait s'agir d'une théâtralisation de la scène où les apprenants miment ce qu'ils font et oralisent leurs faits et gestes. Un apprenant pourrait alors proposer de forcer la porte avec un tronc d'arbre, et les trois devraient s'organiser pour abattre la porte fictive avec leur tronc d'arbre imaginaire. Cependant, cela n'aurait pas pu avoir lieu pendant notre atelier en raison du manque d'espace, mais reste tout à fait concevable pour un futur atelier.

### 2.2.2. Approche thématique

Un des éléments qui a imposé un aspect très dirigiste à l'atelier était la nécessité d'aborder des thèmes particuliers. Comme susmentionnée, la nécessité d'aborder les différents thèmes sélectionnés dans un temps imparti très court nous a contraint à faire systématiquement progresser l'histoire dans une direction donnée. Cependant, cette approche par thème a été un succès mitigé. En effet, les thèmes nous ont permis de fixer

les moments clefs du scénario, mais deux des quatre thèmes sélectionnés n'ont pas, ou très peu, été abordés. Nous parlons ici des thèmes des rituels sociaux et de l'hôtellerie.

Le premier n'a pas été un sujet de discussion que ce soit dans les chapitres individuels ou dans les chapitres en groupe, mais seulement un prétexte à la rencontre des différents protagonistes. Au moment de la conception de l'atelier, nous pensions que le simple fait de se présenter et avoir des interactions plus ou moins sociales entre les apprenants pourrait nous placer dans ce thème. Finalement, les chapitres 1 et 2 relèvent davantage des thèmes du voyage ou du tourisme que des rituels sociaux.

Concernant l'hôtellerie, nous avons un problème relativement similaire. La seule chose qui rattache les chapitres 5 et 6 à ce thème est le fait que le récit se déroule dans une auberge, et rien de plus. Néanmoins, nous ne pensons pas que ces chapitres étaient pourtant moins bons que les autres en matière de contenu ou d'originalité, nous pensons même que ces chapitres ont été parmi les plus ludiques grâce à l'enquête à mener au moment du cours en groupe, mais à aucun moment nous n'abordons le thème de l'hôtellerie.

Enfin, ces deux thèmes n'avaient aucun lien avec les tâches prévues. En effet, la création de la carte d'Alésia s'apparente clairement au thème du tourisme, tandis que si nous devons rattacher le fait de résoudre un mystère à un thème, ce serait plutôt de l'ordre de la réflexion que de l'hôtellerie.

Pour finir sur une bonne note, nous estimons que les deux thèmes restants, la politique et l'avenir, ont été correctement traités au cours de l'atelier, même si celui de l'avenir n'avait pas beaucoup de lien avec la tâche attendue non plus. Si certains de ces thèmes ont été maladroitement abordés pendant l'atelier, la quantité de thèmes abordés sur le peu de temps que nous avons pourrait en être la raison.

### 2.2.3. Expérience éphémère surchargée

Concevoir l'atelier pour une durée de quatre semaines a demandé un grand investissement, mais finalement l'expérience s'est avérée très brève. En effet, chaque chapitre durait deux heures, et aucun d'entre eux ne s'est terminé prématurément. Cela signifie que nous avons systématiquement besoin des deux heures complètes dont nous disposions afin d'arriver à la fin des différents chapitres, ce qui avait pour effet de donner une impression de surcharge durant les cours. En effet, les apprenants n'avaient pas le temps de se reposer, et les ateliers étaient parfois éreintants pour les apprenants qui étaient un peu fatigués ou qui n'arrivaient pas à suivre. Cette impression de surcharge était

également accrue à cause de la rapidité à laquelle nous passions d'un thème à l'autre (un thème par semaine), et nous avons l'impression de toujours pousser les apprenants pour qu'ils avancent, sans leur laisser le temps de respirer, de s'imprégner du monde imaginaire dans lequel ils progressaient.

Une solution simple aurait été de mettre en place l'atelier sur une période plus longue, mais la conception de l'atelier et la campagne de recrutement ayant requis beaucoup de temps, nous n'étions pas en mesure d'avancer la date de début de l'atelier. En effet, en plus de concevoir l'atelier nous avons dû procéder au recrutement des différents participants en créant des affiches (Annexes 1, 2, 3) de l'atelier pour la page Facebook et les locaux de l'association. De plus, le recrutement des différents participants s'est achevé seulement une semaine avant le début de la simulation. Il aurait donc été difficile de mettre en place notre projet dans d'aussi bonnes conditions si nous l'avions fait plus tôt, et de la même manière il aurait donc été difficile de prolonger l'atelier en raison du temps qu'il nous a fallu pour le préparer. Néanmoins, pour nos futurs ateliers, nous tâcherons d'y accorder plus de temps afin de laisser le temps aux apprenants de mieux construire leurs identités fictives, de mieux découvrir l'environnement dans lequel ils évoluent et surtout de prendre le temps de « vivre » leur aventure.

Enfin, concernant le sentiment de surcharge que nous avons maintenant vis-à-vis de notre atelier, nous pensons que les différentes activités grammaticales et lexicales que nous proposons pendant le cours individuel en faisait partie. Certes, elles permettaient de dynamiser la lecture, de la rendre interactive, mais cela rapprochait notre atelier d'un contexte scolaire dont nous voulions nous éloigner. Une manière d'alléger cet aspect de l'atelier aurait été de remplacer ces exercices scolaires par des interactions avec le narrateur-enseignant. En effet, il vérifierait à ces moments-là la bonne maîtrise ou non des éléments dont l'apprenant aurait besoin lors du chapitre en groupe. Cela dynamiserait d'autant plus la lecture du chapitre et ne l'encombrerait pas d'activités parfois peu cohérentes ou pertinentes avec ce qui était en train de se passer. Par exemple, quand nous demandions aux apprenants de remettre des verbes au temps qui convient alors qu'un personnage virtuel prenait la parole dans le texte.

Cependant, pour parvenir à interagir de la sorte avec l'apprenant, le narrateur-enseignant aurait encore une fois besoin de compétences théâtrales d'une part pour jouer le rôle de différents personnages, que ce soit pendant les chapitres individuels ou en groupe,

et d'autre part de développer une capacité à improviser pour réagir aux éventuels imprévus pendant l'atelier.

#### 2.2.4. Animateur inexpérimenté

Les premiers chapitres n'ont peut-être pas abordé le thème qu'ils auraient dû, mais ils ont permis aux apprenants comme au narrateur-enseignant de s'habituer au fonctionnement de l'atelier. Cependant, animer un tel cours était une première pour nous, et c'est avec beaucoup d'hésitations que nous avançons aux côtés des apprenants dans cette aventure. Ce manque d'expérience a fait que nous avons peur de nous éloigner de la ligne directive que nous nous étions fixé, ce qui aurait pourtant octroyé aux apprenants une plus grande liberté d'action, et surtout une plus grande liberté d'interaction. Comme déjà mentionné, être capable d'improviser ou de jouer comme nous jouerions dans une pièce de théâtre aurait sûrement permis d'améliorer la qualité globale de l'atelier. En effet, si nous avions été capable d'incarner différents personnages de l'histoire, tels que le vieillard qui a recueilli l'apprenant de niveau B2 au chapitre 1 ou le roi Alexis au chapitre 8, nous aurions pu rendre le monde imaginaire d'Alésia beaucoup plus vivant. De la même manière, nous aurions pu, ou même nous aurions dû, camper le rôle des avatars des apprenants absents, comme ça a été le cas à partir du chapitre 4 dans un des deux groupes. Cela aurait permis d'atténuer l'impact de cette absence, notamment sur l'immersion des deux apprenants présents. De plus, dans l'état actuel de l'atelier, les apprenants ne pouvaient pas interagir avec le monde d'Alésia, mais seulement agir, et cela dans la limite autorisée par le script. Cela nous ramène au problème de dirigisme dont nous parlions précédemment.

Au terme de ces analyses, nous pouvons conclure que l'atelier que nous avons proposé est bien une simulation globale qui peut être une manière de faire travailler les compétences langagières définies par le CECRL. Néanmoins, nous doutons de l'adaptabilité de notre atelier en dehors du contexte bien précis dans lequel nous l'avons mis en place. En effet, bien que construit sur la base du CECRL, nous ne pensons pas que l'atelier puisse être facilement réutilisé par d'autres enseignants, étant donné qu'il est nécessaire de connaître l'ensemble de l'atelier dans le moindre détail afin qu'il se déroule dans les meilleures conditions, et surtout pour guider au mieux les apprenants. En somme, notre atelier propose un concept viable pour faire travailler les compétences langagières à un groupe-classe hétérogène, mais beaucoup d'améliorations peuvent y être apportées.

## Chapitre 9. Prolongement

Nous pensons que notre atelier pourrait être réutilisé en dehors du contexte particulier dans lequel il a pris place, à condition d'y apporter un certains nombres de modifications. Une possibilité serait d'adapter un atelier du même genre que notre simulation au format numérique. Cela engendrerait certes beaucoup de changements, au niveau des objectifs comme du contenu, mais cela permettrait de proposer un atelier moins précipité, plus économe, plus interactif et peut-être plus libre.

### *1. Portage numérique*

Les livres-jeu existent sur ordinateur depuis plus de vingt ans grâce à des logiciels tels que *Advehl*<sup>5</sup>, *Gaphviz*<sup>6</sup> ou encore *Twine*<sup>7</sup>. Proposer la navigation paragraphe par paragraphe sur ordinateur permet de faire des économies de papier, certes, mais surtout de temps et cela permet également de simplifier l'organisation de l'atelier. En effet, une fois rédigée, il suffit de transmettre l'histoire interactive sous forme de logiciel ou de page internet aux apprenants afin qu'ils puissent partir à l'aventure. Couplée à des questions de compréhensions écrites qui parsèmeraient le récit, ainsi qu'à des aides en ligne proposée paragraphes après paragraphe ou encore un dictionnaire intégré au récit, l'aventure littéraire pourrait s'avérer bien plus fluide que celle que nous avons proposé en cours individuel lors de notre atelier.

### *2. Organisation en deux temps*

La principale différence entre notre atelier et une version informatisée pourrait être la présence de l'enseignant. Bien qu'il soit envisageable de simplement substituer le support papier par une version informatisée de l'atelier, et donc de bénéficier de la présence de l'enseignant en plus du format numérique, nous pensons qu'un des avantages de ce format est qu'il est aisément accessible en présentiel comme en distanciel. De ce fait, les cours individuels pourraient être remplacés par des « devoirs à la maison », et ces devoirs prépareraient les apprenants aux interactions qui auraient dans un second cours, qui lui pourrait également soit avoir lieu en présentiel, soit en distanciel, mais qui nécessiterait une communication entre plusieurs apprenants par voie direct. Tout comme notre atelier, cette version numérique se déroulerait donc aussi en deux temps.

<sup>5</sup> <http://www.xhoromag.com>

<sup>6</sup> <http://www.graphviz.org/>

<sup>7</sup> <https://twinery.org/>

## 2.1. *Interaction avec la machine*

Travailler avec un ordinateur offrirait la possibilité de rendre l'atelier plus interactif qu'il ne l'était en format papier. En effet, le format papier est assez contraignant car plus nous voulons offrir de choix aux apprenants dans leur aventure individuelle, plus nous avons besoin de papier et plus il sera difficile d'organiser et mettre en place le tout. Le format numérique permettrait en effet de facilement décupler le nombre de choix proposés aux apprenants à l'issue de chaque paragraphe, la seule limite étant alors notre imagination.

Néanmoins, l'absence de l'enseignant soulève un problème de taille : sans l'enseignant, il pourrait sembler difficile à l'apprenant de bénéficier de toute l'aide et de toutes les corrections dont il aurait besoin. Prenons l'exemple de la correction phonétique : bien que la reconnaissance vocale se soit grandement développée ces dernières années, il n'est pas donné à tout le monde d'en créer et encore moins de proposer la correction phonétique adéquate en cas d'erreur.

Néanmoins, si on se contente de faire travailler la compétence de compréhension écrite, à la maison ou en classe, le format numérique devrait pouvoir faire l'affaire. En effet, l'apprenant peut parfois ne pas comprendre certains mots ou expressions lorsqu'il lit un texte. En classe, l'enseignant est là pour répondre à ces besoins, mais en distanciel certains outils pourraient également le faire. Certes, les outils informatiques ne sont pas aussi pédagogues que les enseignants, mais ils peuvent facilement trouver et afficher des définitions, synonymes et règles de grammaire qui pourraient aider l'apprenant à surmonter d'éventuelles incompréhensions.

En plus de ce genre d'outils, le support informatique permettrait également de proposer des interactions dans l'histoire qui sont hélas impossibles avec le format papier. En effet, il est tout à fait envisageable de faire interagir l'apprenant avec des personnages fictifs, à la manière d'un *personne non joueur* dans un jeu vidéo, en lui permettant de sélectionner les questions à poser à partir d'une liste.

Ainsi, interagir avec la machine devrait pouvoir permettre aux apprenants de travailler la compétence de compréhension orale. Cette interaction avec la machine serait donc le premier temps de notre atelier, le deuxième étant consacré aux interactions avec un ou des êtres humains.

### **3. Télécollaboration**

La télécollaboration consiste à utiliser divers moyens de communications pour travailler en collaboration sur internet. Le portage numérique de l'atelier permettrait aux apprenants de travailler le premier temps de l'atelier à la maison, mais il permettrait également de travailler le second temps, pourtant consacré aux interactions humaines.

#### **3.1.1. Interactions humaines**

Pour les interactions humaines, nous aurions donc la possibilité de proposer un cours en présentiel où les apprenants doivent se présenter avec un certain nombre de chapitres accomplis à la maison. Cependant, il est également envisageable de poursuivre l'atelier à distance, mais en ayant tout de même un contact direct avec d'autres apprenants. Dans ce deuxième cas, il faudrait que l'enseignant qui gère l'atelier organise, par exemple, des rencontres par vidéos conférences entre les différents participants afin qu'ils puissent échanger par voie directe, à l'oral.

À la différence des cours individuels face à l'ordinateur, nous pensons qu'un enseignant-narrateur est indispensable pour dynamiser les interactions, mais aussi guider et motiver les apprenants lorsqu'ils produisent à l'oral. Ainsi, même si les apprenants doivent interagir par écrans interposés, nous pensons que l'enseignant devrait également assister à ces conversations.

#### **3.1.2. Autres tâches**

La télécollaboration serait aussi l'occasion d'avoir recours à un ensemble d'outils collaboratifs pour mener à bien des tâches à distance, tels que les traitements de texte collaboratif, les panneaux interactifs comme *padlet*<sup>8</sup>, etc. Ces outils collaboratifs permettent aux internautes de travailler à plusieurs, simultanément, sur un même document. Nous pourrions donc envisager des tâches telles que la création de la ville d'Alésia (chapitre 2) ou l'élaboration d'un programme politique (chapitre 4) avec ces outils, ainsi que la rédaction collective d'un journal de bord.

En somme, un portage numérique de l'atelier permettrait de l'enrichir et de simplifier son déroulement, au risque que l'enseignant soit moins présent pour le groupe-classe.

---

<sup>8</sup><https://fr.padlet.com/>



## Conclusion

Au cours de cette recherche, nous nous sommes intéressé à la conception de simulation globale, à la gestion de groupes-classes hétérogènes ainsi qu'à l'enseignement des compétences langagières, et nous avons cherché à répondre à la problématique sur laquelle s'est bâti notre mémoire : comment concevoir une simulation globale à destination d'un groupe-classe hétérogène qui permet de travailler les compétences langagières définies par le CECRL ?

Ce mémoire avait donc pour objectif d'apporter des éléments de réponse quant à la conception de simulations globales à destination de groupes-classes hétérogènes, et à la gestion de ces derniers. Même si ces réponses ne concernent que le contexte très précis de notre stage, nous estimons que cet objectif n'a été que partiellement rempli. Certes, notre atelier répondait aux critères de simulation globale que nous trouvons chez Yaiche (1996) comme chez Caré (1997), et les apprenants ont effectivement eu l'occasion de travailler les compétences langagières définies par le CECRL, mais l'ont-elles été de manière vraiment efficace ? Nous avons vu que l'accent avait été mis sur la CE et la PO, ne laissant alors que très peu de temps à consacrer à la CO et surtout à la PE. Par ailleurs, en raison de notre manque d'expérience en tant qu'animateur de jeux de rôles ainsi que de l'aspect précipité et surchargé de de certains chapitres individuels comme certains chapitres en groupe, nous pensons que l'expérience proposée aux apprenants n'était pas optimale et ne leur permettait pas de jouir convenablement de leur statut d'acteur social au sein du groupe-classe. En effet, la dimension très stricte de l'atelier retirait toute liberté d'action aux apprenants, ce qui ne faisait pas d'eux des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir, mais de simples engrenages qui devaient tourner jusqu'à ce que le chapitre en cours s'achève.

De plus, en nous basant sur le CECRL pour concevoir notre atelier, nous espérions également le rendre aisément réutilisable dans d'autres contextes. Cependant, son manque de flexibilité en matière de déroulement et de public, ainsi que la grande quantité de matériel à connaître et à savoir utiliser (récits interactifs, documents audio, etc.) le rende très difficilement exploitable par un enseignant autre que son concepteur. Afin de rendre l'atelier plus accessible aux enseignants, il est impératif de redéfinir les objectifs de la simulation globale ainsi que de refaçonner les différentes tâches. En effet, travailler les compétences langagières peut être une motivation suffisante pour les apprenants, mais il s'agit là d'un but trop vague pour qu'un enseignant veuille se risquer à la mise en place d'un

tel atelier, au vu de la quantité de travail en amont qu'il requiert. De la même manière, les tâches à accomplir ont été maladroitement élaborées : au lieu de construire le récit pour qu'il tende vers ces diverses tâches, ces dernières ont été conçues une fois les bases de l'atelier fixés. Il aurait fallu procéder de manière inversée.

Néanmoins, malgré ces défauts maintenant apparents, et malgré l'abandon d'un apprenant pendant l'atelier, il semblerait que ce dernier ait été une bonne expérience pour la majeure partie d'entre eux si l'on se fie aux enquêtes de satisfaction, ce qui compte pour nous comme une réussite. De ce fait, même si cette première expérience de conception n'était pas parfaite, il est tout à fait envisageable d'essayer de l'améliorer, en reprenant par exemple le concept de livre-jeu croisé aux simulations globales, afin d'essayer d'en faire des ateliers « clefs en main » pour les enseignants de FLE, voire pour des apprenants voulant travailler en semi-autonomie via une plateforme d'apprentissage en ligne.

Nous retiendrons de cette expérience que la gestion des groupes-classes hétérogènes n'est pas insurmontable à condition de pratiquer une pédagogie adaptée, et que reposer uniquement sur de l'authentique n'est pas nécessaire afin que les apprenants apprennent et prennent plaisir à apprendre, la quasi-totalité de notre atelier étant fabriqué de toutes pièces.

En somme, les éléments de réponse que nous pouvons apporter à notre problématique sont que, outre la conception de la simulation globale qui suit un canevas d'invention traditionnel, les contenus doivent être minutieusement définis et équilibrés afin de pouvoir travailler toutes les compétences langagières pendant l'atelier, et de ne pas surcharger ce dernier, notamment avec des activités linguistiques qui n'ont pas ou peu de lien avec la tâche demandée, afin de rendre l'expérience la plus agréable possible pour les apprenants, de sorte qu'il ne soit pas de simples éléments de la simulation, mais les éléments principaux.

Il serait maintenant intéressant d'élargir le champ de cette recherche et d'aborder des thèmes soulevés au cours de notre mémoire, telles que la question de la motivation des apprenants, soulevée par l'abandon d'une apprenante, ou celle de l'adaptation d'une simulation globale ludique au format informatique, que nous avons proposé dans les prolongements. Nous pourrions alors nous demander dans quelle mesure une simulation globale qui se veut ludique a une influence sur la motivation des apprenants dans leur apprentissage de la langue française.

## Bibliographie

Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. et Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : Un référentiel*. Paris, France : Didier.

Beacco J.-C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S. et Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : Un référentiel*. Paris, France : Didier.

Beacco, J.-C., Bouquet, S. et Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : Un référentiel*. Paris, France : Didier.

Borges L., (1974) *Fictions*. Paris, France : Gallimard.

Caré, J.-M. (1997). Inventer pour apprendre : les simulations globales. *Lidil*, n°16, 107-126.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe* [version Kindle]. ISBN 978-2-278-07153-1.

Debyser F. (1986). *L'immeuble*. France, Vanves : Hachette FLE.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F. et Razakamanana, R. (2005). *Enseigner le FLE (Français langue étrangère)*. Pratiques de classe. Paris, France : Belin.

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings* [version Kindle]. ISBN-13 électronique : 978-1-439-10869-7.

Kerbrat-orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France : Armand Colin.

Le Cunff, C. et Hugon, M.-A. (2011). *Interactions dans le groupe et apprentissages* [version Kindle]. ISBN électronique : 9782821851115.

Livingstone I. et Steve J. (1983). *Le sorcier de la montagne de feu*. Éditions Gallimard.

Livingstone I. (1984). *Le labyrinthe de la mort*. Éditions Gallimard.

Oulipo (1988). *Atlas de littérature potentielle*. Cher, France : Editions Gallimard.

Przemyski, H. (2004). *La pédagogie différenciée* [version Kindle]. ISBN : 972-2-011-81347-3.

Whitaker, D. (1967). *Doctor Who In an Exciting Adventure With the Daleks*. Avon.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Paris, France : Hachette FLE.

## Sitographie

Académie de Grenoble [en ligne]. CASNAV, publié le 14/02/011 [consulté le 15/10/2016]. *Les simulations globales*.

Disponible sur :

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

France Culture [en ligne]. Combis-Schlumberger, H., publié le 01/12/2010 [consulté le 02/09/2016]. *L'OuLiPo : 50 ans d'amour pour la contrainte*.

Disponible sur:

<http://www.franceculture.fr/litterature/loulipo-50-ans-damour-pour-la-contrainte>

Scribium [en ligne]. Salley, B., publié le 17/03/2011, mis à jour le 02/09/2016 [consulté le 02/09/2016]. *Origine et évolution des livres dont vous êtes le héros*.

Disponible sur:

<https://scribium.com/benjamin-salley/a/origine-et-evolution-des-livres-dont-vous-etes-le-heros/>

## **Sigles et abréviations utilisés**

- CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues  
FLE : Français Langue Etrangère  
SODDAO : Sujet Objet Destinateurs Destinataires Adjuvants Opposants

## Table des illustrations

Figure 1: Un conte à votre façon de Raymond Queneau.....	13
Figure 2: Schéma du "conte à votre façon" de Raymond Queneau.....	14
Figure 3: Les cinq unités fondamentales pour un parcours de simulation globale. Proposition pour une durée de 40 heures (Yaiche, 1996, p.27).....	31
Figure 4: Schéma Actancier SODDAO (Yaiche, 1996, p.128).....	33
Figure 5: Triangle didactique de Jean Houssaye.....	45
Figure 6: Plan de l'association.....	56
Figure 7: Organisation générale de l'atelier.....	67
Figure 8: Les compétences langagières travaillées au cours de l'atelier.....	70
Figure 9: Un thème et un lieu pour deux chapitres.....	72
Figure 10: Application du schéma SODDAO (Yaiche, 1996) à l'atelier "Un conte".....	74
Figure 11: Extrait de l'atelier : Chapitre 1 niveau A2, segment A.....	77
Figure 12: Extrait de compréhension orale du chapitre 2 de l'atelier (compréhension globale).....	90
Figure 13: Extrait de compréhension orale (A2, B1 et B2) du chapitre 2 de l'atelier (compréhension intermédiaire).....	91

## Table des tableaux

Tableau 1: Schéma narratif du "Conte à votre façon" de Raymond Queneau.....	15
Tableau 2: Apprenants du groupe A.....	62
Tableau 3: Apprenants du groupe B.....	62
Tableau 4: Tableau de contenus de l'atelier "Un conte".....	86
Tableau 5: Enquête de satisfaction sur les chapitres 1 et 2.....	97
Tableau 6: Enquête de satisfaction sur les chapitres 3 et 4.....	98
Tableau 7: Enquête de satisfaction sur les chapitres 5 et 6.....	99
Tableau 8: Enquête de satisfaction sur les chapitres 7 et 8.....	100

## Table des annexes

<a href="#">Annexe 1 Affiche A2.....</a>	<a href="#">116</a>
<a href="#">Annexe 2 Affiche B1.....</a>	<a href="#">117</a>
<a href="#">Annexe 3 Affiche B2.....</a>	<a href="#">118</a>
<a href="#">Annexe 4 Enquête de satisfaction sur les chapitres 1 &amp; 2.....</a>	<a href="#">119</a>
<a href="#">Annexe 5 Enquête de satisfaction sur les chapitres 3 &amp; 4.....</a>	<a href="#">120</a>
<a href="#">Annexe 6 Enquête de satisfaction sur les chapitres 5 &amp; 6.....</a>	<a href="#">121</a>
<a href="#">Annexe 7 Enquête de satisfaction sur les chapitres 7 &amp; 8.....</a>	<a href="#">122</a>
<a href="#">Annexe 8 Articles de presse niveau A2 (chapitre 3).....</a>	<a href="#">123</a>
<a href="#">Annexe 9 Articles de presse niveau B1 (chapitre 3).....</a>	<a href="#">126</a>
<a href="#">Annexe 10 Articles de presse niveau B2 (chapitre 3).....</a>	<a href="#">130</a>
<a href="#">Annexe 11 Chapitre 3 – Niveau A2.....</a>	<a href="#">134</a>
<a href="#">Annexe 12 Chapitre 3 – Niveau B1.....</a>	<a href="#">137</a>
<a href="#">Annexe 13 Chapitre 3 – Niveau B2.....</a>	<a href="#">140</a>
<a href="#">Annexe 14 Chapitre 4.....</a>	<a href="#">143</a>
<a href="#">Annexe 14 Chapitre 4 – Tracts politiques.....</a>	<a href="#">146</a>

# Annexe 1

## Affiche A2



Un conte dont vous êtes le héros

## œ **Nouvel atelier A2** œ

**U**n matin, vous découvrez votre animal de compagnie gravement malade, et vous faites tout ce que vous pouvez pour le soigner, mais rien ne marche. On vous parle d'une personne qui est capable de le soigner, mais elle habite dans un monde magique : le monde d'Alésia. Êtes-vous prêt(e) à partir à l'aventure vers ce lieu inconnu pour sauver votre animal ?

5 Zlotys / 2 heures de cours

Je peux :

- Comprendre, dire et écrire des phrases simples en français
- Utiliser le passé composé

Je veux :

- Jouer le rôle d'un personnage que je vais créer
- Écrire un conte en français

Alors je suis prêt(e) et je m'inscris à ce cours !

2 cours par semaine, 2 heures par cours, 8 cours au total :

- Un cours de niveau A2 (individuel).
- Un cours avec une classe mélangée de niveau A2, B1 et B2 (en groupe).
- Les cours seront enregistrés dans le cadre de recherches universitaires.
- **Début des cours la première semaine de mai, fin des cours le 30 mai 2015.**

Adressez-vous à l'accueil ou écrivez à [dowlut.andy@gmail.com](mailto:dowlut.andy@gmail.com) pour vous inscrire.



## Annexe 2 Affiche B1



Un conte dont vous êtes le héros

### ⌘ **Nouvel atelier B1** ⌘

**I**l était une fois un dragon qui terrorisait le royaume magique d'Alésia depuis sa tour. Il détruisait tout sur son passage : champs, villages, forêts. Rien ne semblait pouvoir l'arrêter. La menace pesait sur son royaume, alors le roi Alésien a envoyé des soldats affronter le dragon. Vous faites partie de ces soldats... Parviendrez-vous à sauver le royaume ?

5 Zlotys / 2 heures de cours

Je veux :

- Pratiquer le français sous toutes ses formes (écrit et oral)
- Participer à un cours original
- Jouer le rôle d'un personnage que je vais créer
- Écrire mon propre conte en français

Alors je m'inscris à ce cours !

2 cours par semaine, 2 heures par cours, 8 cours au total :

- Un cours de niveau B1 (individuel).
- Un cours avec une classe mélangée de niveau A2, B1 et B2 (en groupe).
- Les cours seront enregistrés dans le cadre de recherches.
- **Début des cours la première semaine de mai, fin des cours le 30 mai 2015.**

Adressez-vous à l'accueil ou écrivez à [dowlut.andy@gmail.com](mailto:dowlut.andy@gmail.com) pour vous inscrire.

## Annexe 3 Affiche B2



Un conte dont vous êtes le héros

### ⌘ Nouvel atelier B2 ⌘

**I**l était une fois un dragon qui terrorisait le royaume magique d'Alésia depuis sa tour. Il détruisait tout sur son passage : champs agricoles, villages, forêts. Rien ne semblait pouvoir l'arrêter. Vous venez de rentrer dans votre ville natale après un long séjour à l'étranger, mais beaucoup de choses ont changé depuis votre départ : de hauts murs encerclent la ville, l'ambiance est à la peur... Et même le roi semble avoir disparu ! Pouvez-vous sauver Alésia ? Décidez-vous d'aller sauver le roi ? Ou peut-être préféreriez-vous lui succéder ? À vous de choisir...

5 Zloiyys / 2 heures de cours

Je veux :

- Pratiquer le français sous toutes ses formes (écrit et oral)
- Participer à un cours original
- Évoluer dans un monde imaginaire
- Écrire mon propre conte en français

Alors je m'inscris à ce cours !

2 cours par semaine, 2 heures par cours, 8 cours au total :

- Un cours de niveau B2 (individuel).
- Un cours avec une classe mélangée de niveau A2, B1 et B2 (en groupe).
- Les cours seront enregistrés dans le cadre de recherches universitaires.
- **Début des cours la première semaine de mai, fin des cours le 30 mai 2015.**

Adressez-vous à l'accueil ou écrivez à [dowlut.andy@gmail.com](mailto:dowlut.andy@gmail.com) pour vous inscrire.

## Annexe 4

### Enquête de satisfaction sur les chapitres 1 & 2

#### Questionnaire de satisfaction sur les chapitres 1 & 2

1. Pendant les chapitres 1 et 2, je pense :

Avoir révisé

Avoir appris

2. Je pense que la durée du chapitre 1 était :  trop courte  bien  trop longue

3. Le chapitre 1 vous était-il utile pour le chapitre 2 ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

4. Je pense que la durée du chapitre 2 était :  trop courte  bien  trop longue

5. J'ai aimé parler avec les autres élèves :  oui  non

6. Travailler avec des élèves de niveaux différents :  m'a plu  ne m'a pas plu

Pourquoi ?

7. Globalement, je pense qu'il y avait :

pas assez de contenu

suffisamment de contenu

trop de contenu

8. Pensez-vous qu'il manquait quelque chose ?  Oui  Non

Si oui, justifiez brièvement :

9. Globalement, j'ai aimé l'atelier :

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

10. Pensez-vous que cet atelier vous a aidé à travailler votre français ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

## Annexe 5

### Enquête de satisfaction sur les chapitres 3 & 4

#### Questionnaire de satisfaction sur les chapitres 3 & 4

1. Pendant les chapitres 3 et 4, je pense :

Avoir révisé

Avoir appris

2. Je pense que la durée du chapitre 3 était :  trop courte  bien  trop longue

3. Le chapitre 3 vous était-il utile pour le chapitre 4 ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

4. Je pense que la durée du chapitre 4 était :  trop courte  bien  trop longue

5. J'ai préféré interagir avec les autres élèves pendant :  le chapitre 2  le chapitre 4

Pourquoi ?

6. Dans les chapitres 3 et 4, je pense qu'il y avait :

pas assez de contenu

suffisamment de contenu

trop de contenu

7. J'ai aimé les chapitres 3 et 4 :

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

8. Pensez-vous que les chapitres 3 et 4 vous ont aidé à exprimer vos opinions en français ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

9. Quel est votre chapitre individuel préféré ?  le chapitre 1  le chapitre 3

10. Quel est le chapitre en groupe que vous avez préféré ?  le chapitre 2  le chapitre 4

11. Avez-vous des propositions pour améliorer l'atelier ou des remarques ?  Oui  Non

Si oui, justifiez brièvement :

## Annexe 6

### Enquête de satisfaction sur les chapitres 5 & 6

#### Questionnaire de satisfaction sur les chapitres 5 et 6

1. Pendant les chapitres 5 et 6 :

Avoir révisé

Avoir appris

2. Je pense que la durée du chapitre 5 était :  trop courte  bien  trop longue

3. Le chapitre 5 vous était-il utile pour le chapitre 6 ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

4. Je pense que la durée du chapitre 6 était :  trop courte  bien  trop longue

5. J'ai préféré interagir avec les autres élèves pendant :

le chapitre 2  le chapitre 4  le chapitre 6

Pourquoi ?

6. Dans les chapitres 5 et 6, je pense qu'il y avait :

pas assez de contenu

suffisamment de contenu

trop de contenu

7. J'ai aimé les chapitres 5 et 6 :

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

8. Pensez-vous que les chapitres 5 et 6 vous ont aidé à justifier/argumenter/expliquer en français ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

9. Quel est votre chapitre individuel préféré ?  1  3  5

10. Quel est le chapitre en groupe que vous avez préféré ?  2  4  6

11. Avez-vous des propositions pour améliorer l'atelier ou des remarques ?  Oui  Non

Si oui, justifiez brièvement :

## Annexe 7

### Enquête de satisfaction sur les chapitres 7 & 8

#### Questionnaire de satisfaction sur les chapitres 7 & 8

1. Pendant les chapitres 7 et 8, je pense :

Avoir révisé

Avoir appris

2. Je pense que la durée du chapitre 7 était :  trop courte  bien  trop longue

3. Le chapitre 7 vous était-il utile pour le chapitre 8 ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

4. Je pense que la durée du chapitre 8 était :  trop courte  bien  trop longue

5. J'ai préféré interagir avec les autres élèves pendant le chapitre :  2  4  6  8

Pourquoi ? Quel était votre sujet favoris ?

6. Dans les chapitres 7 et 8, je pense qu'il y avait :

pas assez de contenu

suffisamment de contenu

trop de contenu

7. J'ai aimé les chapitres 7 et 8 :

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

8. Pensez-vous que les chapitres 7 et 8 vous ont aidé à organiser vos discours en français ?

pas du tout

un peu

moyennement

plutôt bien

beaucoup

9. Quel est votre chapitre individuel préféré ?  1  3  5  7

10. Quel est le chapitre en groupe que vous avez préféré ?  2  4  6  8

11. L'atelier est maintenant terminé. Avez-vous des remarques ?  Oui  Non

Si oui, justifiez brièvement :

## Annexe 8

### Articles de presse niveau A2 (chapitre 3)

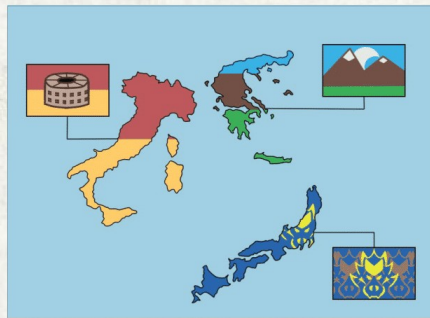
# LA TORTUE LIBÉRÉE

Alésia

L'AVENIR EST ENTRE VOS MAINS

- Lundi 11 Mai 2015 -

## VAGUES DE MIGRATION EN ALÉSIA



### D'où viennent les migrants ?

Depuis la fin de la guerre Romano-Alésienne en 1994, le royaume a connu deux grandes vagues de migration.

La première vague a touché l'ensemble du continent d'Alésia, alors que la seconde vague a frappé seulement la ville.

### Première vague

Les Sappeys-Unis étaient autrefois un ensemble de colonies qui appartenait au royaume d'Alésia. Ces colonies étaient exploitées pour leurs ressources énergétiques et pour la main d'œuvre peu onéreuse que représentaient les Sappeysards. Mais à la fin de la guerre, un traité déclarant l'indépendance des Sappeys-Unis a été signé, et dans la foulée l'union Galléenne a été créée.

De nombreux Sappeysards travaillaient déjà en Alésia dans le domaine de l'agriculture et résidaient dans les villages, en dehors de la ville. Leur famille les a rejoints, mais d'autres habitants des Sappeys-Unis ont voulu réaliser le rêve Alésien et sont venus étudier ou travailler en Alésia.

### Seconde vague

La seconde vague de migration ne s'est pas faite d'un pays extérieur vers Alésia, mais seulement des villages vers la ville. Nous parlons ici d'un exode rurale.

Un dragon s'est installé depuis plusieurs mois dans le nord de l'archipel, et a forcé les villageois à se réfugier en ville.

### Accueil mitigé

D'après notre enquête de 1995, la première vague de migration a été mal accueillie car les Sappeysards « volaient » le travail des Alésiens, et ils ne s'intégraient pas dans la société.

Mais les Sappeysards peuvent-ils s'intégrer en seulement une année ?

### Questions

Cochez (☑) la ou les bonnes réponses :

La guerre opposait...

- L'empire de Romains aux Sappeys-Unis
- Alésia à l'empire de Romains
- Les Sappeys-Unis à Alésia

Pourquoi les Sappeysards viennent-ils en Alésia ?

- Pour rejoindre leur famille
- Pour réaliser le rêve Alésien
- Pour étudier et travailler

Répondez brièvement aux questions.

Qu'est ce qu'un exode rurale ?

.....

Pourquoi les sappeysards sont-ils mal vus ?

.....

## Intégration

L'intégration finit par rattraper tous les enfants d'immigrés. Qu'ils soient d'origine Sappeysarde ou Romane. La sociologue Claudine Donfut et l'économiste François Wolff ont publié en 2008 une vaste enquête conduite auprès d'un échantillon représentatif de 6000 immigrés et 20 000 de leurs descendants. Ils ne se sont pas focalisés sur la banlieue, puisque seulement 20 % des immigrés y vivaient. Ils n'ont pas conclu non plus que tout allait bien. Mais les chercheurs annonçaient que l'intégration marchait en ce temps là.

Tous les indicateurs étaient positifs. Les plus pauvres ont bénéficié de la migration. Mais changer de pays ne les a pas plongés directement dans le rêve Alésien, mais bien dans sa réalité. S'ils étaient pauvres et peu éduqués, ils se sont retrouvés sur les mêmes rails que les démunis de souche. Leurs enfants ont connu la même mobilité sociale. Les réussites éclatantes restent exceptionnelles tandis que la plupart des gens ont gardé le col bleu ou blanc.

L'école n'efface pas l'origine sociale des élèves. Qu'ils soient Alésiens du Nord, du Sud, Sappeysards ou Romains, leur sort sera

similaire s'ils sont de la classe ouvrière. Les enfants d'immigrés ont, paraît-il, même tendance à mieux travailler.

L'enquête confirme les idées reçues : les Romains ont les meilleurs résultats scolaires, bien au-dessus des autres. Les Sappeysards réussissent mieux que les Alésiens de souche. Quant aux villageois, les Alésiens du Nord, ils sont nombreux en troisième cycle.

Globalement, les immigrés sont diplômés, mais plus l'immigré est installé de longue date, meilleurs sont ses enfants scolairement. La durée reste un facteur essentiel de l'intégration. Cette enquête confirme que les premiers venus, les pionniers, arrivent dans l'espoir d'une vie meilleure. La seconde génération vit entre deux pays, celui des parents et celui de l'école et finit parfois par créer son propre monde dans la rue. Enfin, la troisième génération s'ancre sur la terre d'accueil.

« Les Sappeysards en étaient presque là », estime Jeanjean Mika, le secrétaire d'État d'Alésia. « Une classe moyenne émerge ».

Si la tendance générale était positive, les auteurs de l'étude notent cependant « une difficulté spécifique

aux enfants des Sappeys-Unis et aux villageois du Nord d'Alésia ». Ils quittent plus souvent le système scolaire, et connaissent des parcours délinquants plus fréquents. Ces échecs minoritaires mais très visibles, obscurcissaient la vision positive d'ensemble.

## Retour à la case départ ?

Le roi Alexis a accueilli les villageois qui ont tout perdu après l'attaque du dragon.

Mais sans les villageois pour s'occuper des récoltes, il n'y a plus assez de nourritures pour tous les Alésiens.

Il n'y a pas non plus assez de travail pour tout le monde.

Nous attendons maintenant que notre roi apporte une solution à cette situation.

Raj Gallée



## Questions

Répondez brièvement aux questions.

1. Selon l'article, qu'elle est la conclusion de l'enquête menée en 2008 ?

.....  
.....

2. À qui est-ce qu'on a posé des questions pour cette enquête ?

.....  
.....

3. Quelle proportion de migrants vivent dans les « zones sensibles » ?

.....  
.....

4. Quelle différence y a-t-il entre le progrès d'un Alésien de souche et un migrant ?

.....  
.....

5. La mobilité sociale est-elle facile ou difficile en Alésia ?

.....  
.....

6. Qu'est ce que « le rêve Alésien » ?

.....  
.....

7. Les enfants de migrants travaillent-ils mieux que les enfants de « souche » ?

.....  
.....

8. Qu'est-ce que les « cols bleus » et les « cols blancs » ?

.....  
.....

9. Quelle différence peut-on constater entre les différents groupes ethniques ?

.....  
.....

10. Qu'est-ce qu'un pionnier ?

.....  
.....

11. Combien de génération faut-il pour qu'un immigré soit parfaitement intégré ?

.....  
.....

12. Quel facteur fait que les immigrés peuvent s'intégrer ?

.....  
.....

## Annexe 9

### Articles de presse niveau B1 (chapitre 3)

# L'INFO VERTE

Alésia

PARTEZ À LA DÉCOUVERTE DU MONDE

- Lundi 11 Mai 2015 -

## POUR OU CONTRE LE NUCLÉAIRE ?

Certes, l'accident de la centrale des Sappeys-Unis a montré les limites de l'industrie nucléaire. Mais il a aussi démontré qu'elle n'est pas si dangereuse. Et en l'absence d'alternative crédible, l'atome reste l'énergie la plus raisonnable. Telle est l'opinion provocatrice du journaliste écologiste vedette George Monbiot.



### Georges Monbiot

Vous ne serez pas surpris d'apprendre que les événements aux Sappeys-Unis ont modifié la vision que j'avais de l'énergie nucléaire. Mais vous risquez d'être surpris par le changement en question. A la suite de la catastrophe de La Chartreuse<sup>1</sup>, je ne suis plus neutre vis-à-vis du nucléaire. J'en suis un partisan. Une vieille centrale pourrie dotée d'une sécurité inadaptée a été frappée par un séisme monstrueux et un violent tsunami. Elle s'est retrouvée privée d'électricité, ce qui a mis le système de refroidissement hors service. Les réacteurs ont commencé à exploser et à entrer en fusion. Ce désastre a révélé au grand jour le résultat d'une conception défailante et d'économies réalisées à la va-vite. Pourtant, pour ce que l'on en sait, personne n'a encore été victime d'une dose mortelle de

radiations. Des écologistes ont grossièrement exagéré les dangers de pollution radioactive. Si d'autres formes de production de l'énergie ne causaient pas de dégâts, l'impact de La Chartreuse serait plus fort. Mais l'énergie, c'est comme les médicaments : s'il n'y a pas d'effets secondaires, il y a de grandes chances que ça ne marche pas.

### Les énergies renouvelables dégradent le paysage

Comme la plupart des écologistes, je suis en faveur d'un développement sans précédent des énergies renouvelables. Mais je peux comprendre de quoi se plaignent leurs adversaires. Il n'y a pas que les éoliennes qui inquiètent les gens, mais aussi les nouvelles connexions au réseau (les pylônes et les câbles d'alimentation).

### La fin du nucléaire ?

Les Sappeys-Unis étaient les principaux fournisseurs d'électricité du royaume d'Alésia et de l'empire de Romans grâce à leur puissante centrale nucléaire.

Mais à cause d'un récent accident, la centrale est hors service pour une durée indéterminée.

Nos usines, et même notre ville toute entière, étaient uniquement alimentées par l'énergie que nous apportait cette centrale.

De quelles solutions disposons-nous pour subvenir à nos besoins énergétiques ?

<sup>1</sup> La centrale qui a explosée

Plus la proportion que représente l'électricité renouvelable augmentera, plus il faudra de systèmes de stockage pour que l'on puisse continuer à s'éclairer. Comme d'autres, j'ai appelé à ce que les énergies renouvelables servent à la fois à remplacer l'électricité produite grâce aux combustibles fossiles et à augmenter le volume de production, afin de supplanter le pétrole utilisé pour les transports et le gaz de chauffage. Mais faut-il également que nous exigions qu'elles se substituent à la capacité nucléaire actuelle ? Plus nous imposerons de missions aux énergies renouvelables, plus leur impact sera grand sur le paysage, plus il sera difficile de convaincre l'opinion publique.

#### **Peu de rendement des capteurs solaires**

Sous nos latitudes, la production d'énergie ambiante à petite échelle est une perte de temps. La production d'énergie solaire dans l'empire de Romains<sup>2</sup> implique un gaspillage spectaculaire de ressources déjà rares. Elle est d'une inefficacité désespérante et ne parvient que misérablement à satisfaire la demande. L'énergie éolienne

<sup>2</sup> La météo y est souvent très mauvaise

est plus ou moins sans intérêt dans les zones peuplées. Cela tient en partie au fait que nous nous sommes installés dans des endroits abrités du vent ; en partie au fait que les turbulences engendrées par les bâtiments interfèrent avec l'écoulement de l'air et perturbent le mécanisme. Et avec quoi ferions-nous tourner nos filatures, nos fours à briques, nos hauts-fourneaux et nos chemins de fer électriques – pour ne rien dire de technologies industrielles avancées ? Des panneaux solaires sur les toits ? C'est quand on s'intéresse aux besoins de l'ensemble de l'économie que l'on cesse d'être amoureux du principe de la production locale. Un réseau national (ou, mieux encore, international) est une condition indispensable à une alimentation en énergie essentiellement renouvelable.

#### **Le nucléaire préférable aux énergies vertes**

Même avec une population nettement moindre que celle d'aujourd'hui, les produits manufacturés, dans une économie agricole, étaient réservés à une élite. Une production énergétique 100 % verte – décentralisée, fondée sur les produits de la terre – serait bien plus dommageable pour l'humanité qu'une fusion du

cœur d'un réacteur nucléaire. Mais la source d'énergie à laquelle vont revenir la plupart des économies si elles renoncent au nucléaire, ce n'est pas le bois, l'eau, le vent ou le soleil, mais les carburants fossiles. A tout point de vue (changement climatique, impact des mines, pollution locale, dommages et morts liés à l'industrie, et même émissions radioactives), le charbon est cent fois pire que l'énergie nucléaire. Avec l'expansion de la production de gaz de schiste, l'extraction du gaz naturel devient tout aussi dommageable. Je n'en exècre pas moins les menteurs qui s'occupent de nucléaire. Oui, je préférerais que tout le secteur cesse ses activités s'il existait des solutions de rechange sans danger.

Toutes les technologies énergétiques ont un coût ; l'absence de technologies énergétiques également. L'énergie atomique vient d'être mise à très rude épreuve, et l'impact sur la population et sur la planète a été limité. La crise de La Chartreuse a fait de moi un partisan de l'énergie nucléaire.

### Compréhension écrite B1

#### **1/ Cochez la bonne réponse :**

Ce document a pour but de :

1 point

- défendre l'énergie nucléaire
- bannir l'énergie nucléaire
- défendre les énergies renouvelables

Cet article est :

1 point

- informatif
- argumentatif
- les deux

#### **2/ Citez :**

deux formes d'énergies renouvelables :

2 points

---

---

deux formes d'énergies fossiles :

2 points

---

---

#### **3/ Répondez brièvement aux questions suivantes :**

Pourquoi l'énergie solaire est inutile en Romans ?

1 point

---

Pourquoi l'énergie éolienne est inutile en Alésia ?

1 point

---

Quel est le principal désavantage que l'opinion publique trouve aux énergies renouvelables ? 1pt

---

À quelle type d'énergie les économies vont revenir si elles renoncent au nucléaire ?

1 point

---

Pourquoi le charbon est-il pire que le nucléaire ?

1 point

---

**4/ Cochez la bonne réponse :**

L'auteur de l'article pense que les énergies renouvelables doivent :

1 point

- remplacer toute l'énergie nucléaire
- remplacer les énergies fossiles
- les deux

Plus on utilise d'énergie renouvelable...

1 point

- plus l'impact sur la nature sera grand
- plus il faudra de système de stockage
- les deux

**5/ Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez le passage du texte qui justifie votre choix.**

Il est possible d'alimenter l'ensemble du pays avec des énergies renouvelables.

1,5 point

Vrai  Faux

Justifiez - \_\_\_\_\_

La majorité des personnes ont accès aux énergies renouvelables.

1,5 point

Vrai  Faux

Justifiez - \_\_\_\_\_

**6/ Dans votre journal, répondez à la question suivante (160 à 180 mots).**

La centrale nucléaire aux Sappeys-Unis a imploré. Il faut donc construire une nouvelle centrale nucléaire pour alimenter le Royaume. Êtes-vous pour ou contre le fait de l'implanter en Alésia ? Pourquoi ? 25 points

## Annexe 10

### Articles de presse niveau B2 (chapitre 3)

# LA GAZETTE

Alésia

PARTEZ À LA DÉCOUVERTE DU MONDE

- Mercredi 13 Mai 2015 -

## PROLONGER LA BAISSÉ DU BUDGET DE LA CULTURE SERAIT UN NON-SENS ÉCONOMIQUE

**Cela fait bientôt deux ans que la gauche est au pouvoir et deux ans que, contrairement à tous les gouvernements de gauche qui l'ont précédé, le gouvernement a fait le choix de traiter la culture différemment de la recherche en diminuant deux années de suite son budget.**



### La culture ou la guerre ?

Tout en partageant depuis deux ans la volonté du gouvernement de réduire les déficits publics, j'ai dénoncé dans les débats budgétaires une baisse du budget de la culture contraire aux valeurs de la gauche et à la logique même de la maîtrise sélective des dépenses qui était la démarche du gouvernement. Prolonger durablement cette baisse serait non seulement la négation de nos valeurs, mais un non-sens économique.

**1°) Les financements alloués à la culture constituent des investissements fondamentaux d'une société,** au même titre que ceux consacrés au système éducatif, à l'enseignement supérieur ou encore à la recherche.

C'est cette conception qui avait conduit au doublement du budget de la culture dans les quatre premières années de la présidence du règne

d'Alexis et son augmentation sous tous les gouvernements de Gauche précédents.

La baisse du budget de la culture en 2013 et 2014 a conduit la Ministre de la culture à faire des choix difficiles pour préserver les structures les plus fragiles. Pour cela, elle a fait porter les réductions de dépenses sur les grands opérateurs et sur le fonctionnement, et décalé la réalisation de grands projets. Réduire le budget de la culture une 3<sup>ème</sup> année conduirait à une remise en cause de grands investissements dont l'impact – y compris économique et budgétaire – est majeur à moyen terme.

**2°) Les grands projets culturels sont en effet parmi les investissements les plus rentables pour les territoires.** Une étude réalisée en 2011 pour le forum d'Alésia montre une très forte corrélation entre les dépenses culturelles des villes et leur niveau de développement.

Le développement culturel est un facteur déterminant de l'attractivité des grandes villes (Alésia, Romans...) et certains grands projets culturels ont été des facteurs décisifs du renouvellement urbain.

Tous les grands projets culturels font apparaître des effets induits (multiplicateurs) élevés sur l'activité économique des territoires. Ces retombées économiques atteignent par exemple 2,5 fois le budget d'un festival comme les Francofolies d'Alésia et l'effet de levier est encore plus important rapporté au montant des subventions publiques. Il en est de même pour les grands établissements culturels comme l'illustrent les études d'impact conduites pour les musées du Nord des Sappeys-Unis ou pour l'Opéra de Romans.

La conséquence est que les recettes publiques – tous acteurs publics confondus – couvrent souvent à terme les dépenses, de sorte que sacrifier de grands projets culturels structurants pour rétablir l'équilibre des finances publiques est un non-sens à long terme.

**3°) La spécificité de la culture exige par nature des financements publics croissants.** Une partie importante des dépenses culturelles, et notamment celles qui concernent le spectacle vivant, sont en effet soumises à ce que les économistes appellent la « **Loi de Baumol** ». Les gains de productivité du travail y sont quasiment inexistants : la représentation du « Médecin malgré lui » ou l'interprétation de la « Flûte enchantée » nécessitent à peu près la même quantité de travail qu'à l'époque de Molière ou de Mozart, alors même qu'on produit 20 fois plus de biens aujourd'hui en une heure de travail qu'au début de la révolution industrielle et que les salaires ont augmenté dans les mêmes proportions. En d'autres termes ce secteur est confronté par essence à des coûts croissants, de sorte qu'on ne peut le préserver qu'en acceptant non seulement **un financement public important mais**

**aussi croissant.**

**4°) Les artistes, comme les scientifiques, ont non seulement une mission de création mais aussi une mission d'éducation.** En relançant l'éducation artistique à l'école, le gouvernement a rendu sa place à l'éducation culturelle et au lien nécessaire entre création et éducation. Mais il n'en a pas tiré toutes les conséquences. C'est pourquoi il faut dégager des moyens budgétaires et, puisque la renégociation du statut des intermittents est sur la table, reconnaître à la fois ce que ce statut a apporté à la création culturelle dans notre pays et augmenter le volume d'heures d'enseignement pouvant être assimilées à des heures travaillées au titre de l'intermittence (annexe 10).

**5°) La baisse du budget de la culture représente une goutte d'eau – 100 millions d'euros – dans l'océan des déficits hérités de l'ancienne majorité** (le déficit de l'ensemble des comptes publics dépassait 100 milliards à la fin de l'année 2011). Mais cette goutte, minuscule à l'échelle de nos déficits, peut avoir des effets considérables sur la créativité de notre pays.

Maîtriser les dépenses publiques est indispensable

pour redresser les comptes publics. Mais, contrairement à la droite qui pratiquait un rabot uniforme, la gauche a choisi avec raison la sélectivité en préservant des secteurs essentiels comme le budget militaire ou celui de la recherche. C'est précisément au nom de cette sélectivité que je plaide pour que le budget de la culture soit sanctuarisé, au même titre que celui de la recherche et du budget militaire.

Quand Yannick Rannou défendait en 1966 à l'Assemblée la création des maisons de la culture dans les départements, il eût cette comparaison : « *Mesdames et messieurs ce que je vous demande c'est 25 kilogrammes d'acier !* ».

*Pierre-Alain Muet*  
Vice-président de la  
commission des finances

## Compréhension écrite B2

### **1/ Cochez la bonne réponse :**

Ce document a pour but de :

1 point

- défendre l'énergie nucléaire
- bannir l'énergie nucléaire
- défendre les énergies renouvelables

Cet article est :

1 point

- informatif
- argumentatif
- les deux

### **2/ Citez :**

deux formes d'énergies renouvelables :

2 points

---

---

deux formes d'énergies fossiles :

2 points

---

---

### **3/ Répondez brièvement aux questions suivantes :**

Pourquoi l'énergie solaire est inutile en Romans ?

1 point

---

Pourquoi l'énergie éolienne est inutile en Alésia ?

1 point

---

Quel est le principal désavantage que l'opinion publique trouve aux énergies renouvelables ? 1pt

---

À quelle type d'énergie les économies vont revenir si elles renoncent au nucléaire ?

1 point

---

Pourquoi le charbon est-il pire que le nucléaire ?

1 point

---



**4/ Cochez la bonne réponse :**

L'auteur de l'article pense que les énergies renouvelables doivent :

1 point

- remplacer toute l'énergie nucléaire
- remplacer les énergies fossiles
- les deux

Plus on utilise d'énergie renouvelable...

1 point

- plus l'impact sur la nature sera grand
- plus il faudra de système de stockage
- les deux

**5/ Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez le passage du texte qui justifie votre choix.**

Il est possible d'alimenter l'ensemble du pays avec des énergies renouvelables.

1,5 point

Vrai  Faux

Justifiez - \_\_\_\_\_

La majorité des personnes ont accès aux énergies renouvelables.

1,5 point

Vrai  Faux

Justifiez - \_\_\_\_\_

**6/ Dans votre journal, répondez à la question suivante (environ 250 mots).**

Le gouvernement Alésien a diminué le budget de la culture au profit du budget militaire, car il faut combattre le dragon. Pensez-vous que c'est un choix judicieux ? **Expliquez** pourquoi, et **nuancez** vos propos en utilisant **des connecteurs logiques**. 25 points

**Annexe 11**  
**Chapitre 3 – Niveau A2**

## Chapitre 3

### Introduction

Grâce aux personnes que j'ai rencontrées à la gare, j'ai pu aller chez le médecin, mais le docteur n'était pas là. L'infirmière qui s'occupait de son cabinet en son absence a donné un médicament à mon chaton, et il semble aller un peu mieux. Mais je dois retrouver le docteur pour le guérir complètement.

Je vais devoir visiter cette ville pour trouver des informations.

#### Objectifs

Cochez les cases quand l'objectif est rempli :

J'ai visité les lieux suivants :

1 \_\_\_\_\_  2 \_\_\_\_\_  3 \_\_\_\_\_  4 \_\_\_\_\_  
 5 \_\_\_\_\_  6 \_\_\_\_\_  7 \_\_\_\_\_  8 \_\_\_\_\_

J'ai lu un article de journal  
 J'ai exprimé mon opinion sur l'immigration  
 J'ai résumé mon aventure dans mon journal

► *J'observe la ville (A0)*

## A|La ville

### A | 0 Alésia

#### Quête A|0

Utilisez un **pronom relatif** (qui / que / dont) pour transformer les phrases suivantes en une seule phrase :

**Exemple :**

*J'ai rencontré deux personnes. Ces personnes sont maintenant parties. > J'ai rencontré deux personnes qui sont maintenant parties.*

Je suis seule dans cette ville. Je ne connais pas bien cette ville.  
 .....

Le docteur n'est pas là. Le docteur peut soigner mon chat.  
 .....

Le docteur peut préparer un traitement. Mon chat a besoin du traitement. (2 possibilités)  
 .....

**Expérience :** /4

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 3 L'école

J'arrive devant **ce qui** semble être une école. J'entre dans ce vieux bâtiment. Je jette un coup d'œil dans les salles, et il n'y a pas beaucoup d'élèves. Ils écoutent le professeur, mais ils n'ont pas de livres ni de cahiers.

#### Quête A|3

Transformez les phrases comme dans l'exemple, avec **ce qui / ce que / ce dont / ce à quoi**.

**Exemple :**

*L'école est essentielle > Ce qui est essentiel, c'est l'école.*

L'éducation, c'est important  
 .....

Les élèves ne se servent pas de livres.  
 .....

Les élèves n'ont pas de cahiers.  
 .....

Le professeur pense à l'avenir de ses élèves.  
 .....

**Expérience :** /4

Après notre discussion, je sors de la bibliothèque.

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 4 L'hôpital

Je suis déjà venue à l'hôpital tout à l'heure. La santé de mon chaton s'est **améliorée**, mais je dois **agir** vite pour le guérir complètement.

#### Quête A|4

Transformez les phrases comme dans l'exemple, avec **ce qui / ce que / ce dont**.

**Exemple :**

*L'infirmière a soigné mon chat. C'est génial. > L'infirmière a soigné mon chat, ce qui est génial.*

Mais mon chat est encore malade. C'est triste.  
 .....

Sa santé pouvait à nouveau se dégrader. J'avais peur.  
 .....

Et ça arrivera. Je le crains.  
 .....

**Expérience :** /3

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 1 La banque

J'entre dans la banque. Le bâtiment est magnifique. J'entends un homme et une femme discuter :

« - La monnaie unique c'est bien, parce qu'on peut aller plus facilement à l'étranger. Il n'y a plus besoin d'échanger son argent pour voyager, dit l'homme.  
 - Oui, mais depuis l'arrivée du Zeny, les prix ont augmenté, répondit la femme. »

#### Quête A|1

Complétez les phrases avec un des **pronoms toniques** suivants : moi, toi, lui, elle, eux.

Pour \_\_\_\_\_, la monnaie unique c'est bien.  
 Selon \_\_\_\_\_, à cause du Zeny, les prix ont augmenté.  
 Soudain, la dame me demande : « Et pour \_\_\_\_\_, la monnaie unique c'est bien ? Ou ce n'est pas bien ? »  
 D'après \_\_\_\_\_, le Zeny est bien parce que je pourrai voyager en Romans ou aux Sappeys-Unis sans changer de monnaie. Je ne pensais pas que la monnaie unique pouvait être un problème. Mais pour \_\_\_\_\_, c'est une question importante.

**Expérience :** /5

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 2 La bibliothèque

J'entre dans la bibliothèque, et je suis surprise parce qu'il n'y a vraiment pas beaucoup de livres. Le bibliothécaire, qui était en train de ranger des ouvrages, est venu me parler.

« Vous voyez ma petite dame, à cause de la guerre le roi a donné beaucoup d'argent aux militaires, et donc nous n'en avons plus beaucoup ni pour l'école, ni pour notre bibliothèque. Mais la guerre est terminée, alors... »

#### Quête A|2

Mettez les verbes entre parenthèses au **futur simple**.

Le roi \_\_\_\_\_ (augmenter) le budget de la culture, et il \_\_\_\_\_ (diminuer) le budget militaire. Nous \_\_\_\_\_ (avoir) de nouveaux enseignants, et nous \_\_\_\_\_ (pouvoir) acheter de nouveaux livres. J'espère que les enfants \_\_\_\_\_ (être) nombreux à venir à l'école.

**Expérience :** /5

L'éducation est le **fondement** de notre société, tu n'es pas d'accord ?

Après notre discussion, je sors de la bibliothèque.

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 5 Le marché

J'arrive sur la place du marché où de nombreuses personnes discutent :

« Rolala ! Le prix des légumes a augmenté. Hier encore, la botte de poireau coûtait 2 Zenys. Aujourd'hui elle en vaut 4 !  
 - Les villageois ne produisent pas assez. Ils ne travaillent pas beaucoup. C'est pour ça que les prix augmentent. »

#### Quête A|5

Repérez les **arguments** et les **exemples** dans le paragraphe précédent, puis reformulez ce que disent les personnes (avec des **connecteurs logiques**).

*Les gens pensent que... Parce que... Donc... Alors... En effet... Par exemple...*

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**Expérience :** /3

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 6 La brasserie

J'arrive devant un bâtiment où il y a beaucoup de bruit et beaucoup de gens. Il s'agit d'une brasserie. J'y entre et je m'installe à une table pour **manger un morceau**, et peut-être **boire un coup**. J'entends des personnes discuter :

« ... C'est gentil de sa part, mais en attendant **ils ont la belle vie** : ils ne travaillent pas, et ils sont logés et nourris.  
 - Oui, tu as raison. En plus, parce qu'ils ne travaillent plus, on a moins de nourriture qu'avant et on est obligé de partager avec eux.  
 - Ces gens n'ont pas leur place dans notre ville. Ils devraient retourner en Romans, aux Sappeys-Unis ou dans les villages. Ils ne sont pas les bienvenus.  
 - S'ils veulent une place dans notre ville, ils doivent **s'intégrer** : travailler et parler comme il faut notre langue.  
 - Le roi est vraiment trop **laxiste**. »

#### Quête A|6

Répondez aux questions suivantes :

Qui ne travaille pas ?  
 .....

Qui est gentil ?  
 .....

Pourquoi ces personnes ne sont-elles pas contentes ?  
 .....

**Expérience :** /4

► *Où est-ce que je vais ? (carte)*

### A | 7 L'auberge

Il commençait à se faire tard. **Ça tombe bien**, je crois que j'arrive devant une auberge. J'entre dans l'auberge où il y a beaucoup de monde, et je vais parler à l'aubergiste :

« - Bonjour, je voudrais une chambre pour cette nuit s'il vous plaît.

#### Quête A|7

Conjuguiez et mettez le texte entre parenthèses à la forme négative :

- Je regarde s'il y a **encore** des chambres disponibles. Voyons voir... Non, je suis désolé il \_\_\_\_\_ (y avoir) de chambres libres.

Si tu \_\_\_\_\_ (avoir un endroit) où aller, et s'il \_\_\_\_\_ (y avoir quelqu'un) pour t'héberger, et si ça \_\_\_\_\_ (se déranger) de marcher encore un peu, tu peux aller à l'auberge de la **banlieue** pour trouver un toit pour la nuit.

Mais attention, l'accueil ferme à 20h, donc si on \_\_\_\_\_ (se présenter) avant 20h, on \_\_\_\_\_ (pouvoir) avoir de chambre pour la nuit. »

Expérience : /6

Je ne pouvais donc pas dormir en centre-ville. J'irai donc dans la banlieue quand j'aurai fini de visiter la ville.

► Où est-ce que je vais ? (carte)

### A | 8 Le parc

J'arrive dans un grand parc. **Mais** il y a quelque chose d'étrange. C'est le printemps, mais les fleurs sont fanées, les feuilles des arbres tombent, et il n'y aucun animal. **En plus**, il y a une mauvaise odeur.

#### Quête A|8

Reliez les éléments correspondants des deux colonnes.

- |             |             |
|-------------|-------------|
| Parce que • | • Ensuite   |
| Mais •      | • Cependant |
| Et •        | • De plus   |
|             | • Car       |

Expérience : /5

Je me demande **ce qui** dégrade le parc...

► Où est-ce que je vais ? (carte)

### B | 2 Le réveil

Je me réveille, et je sors de ma chambre. Dans la cafétéria, Je m'assois à une table et je commande le petit déjeuner. Après quelques minutes, l'aubergiste **m'apporte** le petit-déjeuner sur un plateau, ainsi qu'un journal.

#### Quête B|2

Lisez le journal.

Expérience : /20

Je paye l'aubergiste pour la nuit et pour le petit-déjeuner, puis...

► je vais en centre-ville (C|1)

## C|La place principale

### C | 0 La place principale

Après une nuit à l'auberge, je retourne en centre-ville pour chercher le docteur. En chemin, je passe par la place principale du royaume.

Il y a une estrade avec un homme qui parle au micro, et trois personnes qui attendent à côté de lui. Je ne sais pas ce qu'il se passe, mais ils parlent à tour de rôle des vagues de migration qui touchent Alésia.

► Qu'est-ce que j'en pense ? (C|1)

## B|La banlieue

### B | 0 La zone industrielle

L'aubergiste m'a dit d'aller voir s'il restait de la place à l'auberge de la banlieue. Mais pour y aller, je dois traverser la **zone industrielle** d'Alésia.

Je comprends maintenant pourquoi le parc était dans un si mauvais état... Il y a de grandes usines qui **polluent beaucoup**. Les **déchets** ne sont pas **traités**. Pire encore, ils sont rejetés dans la mer.

#### Quête B|0

D'après vous, les usines sont-elles positives pour Alésia ?

**Répondez et argumentez.** Utilisez des connecteurs logiques pour écrire votre réponse.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Expérience : /3

► J'arrive dans la banlieue (B|1)

### B | 1 La banlieue

J'arrive dans la banlieue. Le ciel rouge d'Alésia est caché par de gros nuages jaunes qui viennent des usines. Il n'y a pas de routes ni même de plantes. Beaucoup de gens dorment dans la rue. Je me demande comment ils font pour vivre dans de telles conditions.

Je demande mon chemin, et on me dit poliment comment aller jusqu'à l'auberge de la banlieue.

Après quelques minutes de marche, j'arrive devant l'auberge.

**Comparée** à celle du centre ville, elle est en très mauvais état.

#### Quête B|1

Répondez aux questions suivantes en donnant **votre avis** (je pense que, je crois que, je trouve que, à mon avis...)

Les habitants de la banlieue ont-ils une vie facile ?

.....

Pourquoi ?

.....

.....

Expérience : /3

Je réserve une chambre auprès de l'aubergiste, puis...

► Je vais me coucher (B|2)

### C | 1 La place principale

#### Quête C|1

Exprimez votre opinion par rapport à la situation des migrants (60 à 80 mots).

Utilisez des **connecteurs logiques et argumentez.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Expérience : /10

► On m'interrompt pendant ma réflexion (C|2)

### C | 2 La place principale

Quelqu'un m'a tapé sur l'épaule. Je me retourne, et je vois les deux personnes que j'ai rencontrées hier.

Elles sont aussi venues voir ce qu'il se passait...

► Fin du chapitre 3.

**Annexe 12**  
**Chapitre 3 – Niveau B1**

## Chapitre 3

### Introduction

J'ai rencontré deux personnes que j'ai guidées jusqu'à l'hôpital. Malheureusement, je ne leur ai pas été d'une grande aide puisque le docteur n'était pas là.

Nous nous sommes donc quittées, mais nous nous reverrons sûrement très bientôt.

#### Objectifs

Cochez les cases quand l'objectif est rempli :

- J'ai visité la ville  
 J'ai lu un article de journal  
 J'ai exprimé mon opinion sur l'industrialisation d'Alésia  
 J'ai résumé mon aventure dans mon journal

► *J'observe la ville (A|0)*

## A|La ville

### A | 0 Alésia

Je me retrouvais donc de nouveau seule dans la ville. C'était l'occasion pour moi de découvrir à nouveau ma ville natale, car elle a beaucoup changé.

Il y avait beaucoup plus de monde qu'avant, mais aussi beaucoup plus de pollution. C'était sans doute le prix à payer pour que le pays se développe.

#### Quête A|0

Mettez le verbe entre parenthèses au temps qui convient :

Pendant que je me baladais,

J'ai entendu un guide qui a dit qu'avant il y \_\_\_\_\_ (avoir) moins de pollution.

Le guide a aussi dit que si le dragon partait, les villageois \_\_\_\_\_ (retourner) dans les villages.

Donc, si je veux visiter le nord d'Alésia, je ne \_\_\_\_\_ (pouvoir) probablement pas aller jusqu'au bout.

Expérience : /3

- *Je vais à la banque (A|1)*  
 ► *Je vais au marché (A|2)*  
 ► *Je vais à la brasserie (A|3)*  
 ► *Je vais à l'école (A|4)*

### A | 3 La brasserie

Je suis passée en coup de vent à la brasserie où il y avait une vive discussion à propos de l'emploi en Alésia.

« ... Je te le dis mon gars ! Ces étrangers nous volent notre travail, même depuis chez eux ! Le royaume implante ses usines aux Sappeys-Unis parce que la main d'œuvre coûte moins cher ! Le roi devrait nous donner du travail à nous, pas à eux !

- Mais pourrions produire autant avec des employés de chez nous ? Hé ! Toi là ! T'en penses quoi ?

#### Quête A|3

Exprimez brièvement votre opinion par rapport à l'ouverture des marchés :

À mon avis, .....

.....

.....

.....

.....

Expérience : /5

Après avoir discuté avec ces deux charmantes personnes, ...

- *Je vais à la banque (A|1)*  
 ► *Je vais au marché (A|2)*  
 ► *Je vais à la brasserie (A|3)*  
 ► *Je vais à l'école (A|4)*

Si j'ai tout visité, je vais vers la zone industrielle (B|0)

### A | 4 L'école

Je suis entrée dans l'école. Ça faisait longtemps que je n'y étais pas allée. Le bâtiment avait bien vieilli, et je ne voyais pas d'élèves dans les couloirs. Une personne s'est approchée de moi et m'a salué :

« Bonjour, bienvenue dans mon établissement. Que puis-je pour vous ?

- Bonjour, je suis une ancienne élève. Je visitais simplement. Il n'y a vraiment pas beaucoup d'élèves. Que s'est-il passé ?

- Hé, vous ne savez pas ? Le roi a réduit le budget de l'éducation nationale pour reconstruire l'armée. Nous avons donc dû nous privatiser, et en ces temps difficiles peu de monde a les moyens d'inscrire ses enfants à l'école.

#### Quête A|4

Concordance des temps (simultanéité)

Si je n'étais pas partie d'Alésia, je \_\_\_\_\_ (être) peut-être devenue enseignante dans cette école.

Je regardais mon ancienne école dont les murs \_\_\_\_\_ (vieillir).

Mais j'étais sûrs qu'ils \_\_\_\_\_ (tenir) encore longtemps.

Expérience : /3

- *Je vais à la banque (A|1)*  
 ► *Je vais au marché (A|2)*  
 ► *Je vais à la brasserie (A|3)*

Si j'ai tout visité, je vais vers la zone industrielle (B|0)

### A | 1 La banque

Devant la banque, de nombreuses personnes manifestaient contre l'utilisation de l'énergie nucléaire. Je me suis frayée un chemin jusque dans la banque où j'ai entendu deux personnes discuter :

« - La monnaie unique c'est bien : on peut aller plus facilement à l'étranger. Il n'y a plus besoin d'échanger son argent pour voyager, dit l'homme.  
 - Oui, mais depuis l'arrivée du Zeny, les prix ont augmenté, répondit la femme. »

#### Quête A|1

Complétez le texte suivant (utilisez des connecteurs) :

D'après elle, .....

.....

Pour lui, .....

.....

Selon moi, .....

.....

Expérience : /5

- *Je vais au marché (A|2)*  
 ► *Je vais à la brasserie (A|3)*  
 ► *Je vais à l'école (A|4)*

Si j'ai tout visité, je vais vers la zone industrielle (B|0)

### A | 2 Le marché

Je visitais le marché de la ville, et il y avait beaucoup plus de produits qu'avant. C'était sûrement grâce à l'ouverture des marchés, car on pouvait importer des produits en grande quantité, et moins chers en plus.

#### Quête A|2

Classez les connecteurs suivants dans la bonne colonne :

C'est pourquoi / En conséquence / Parce que / Alors  
 Donc / Car / Par conséquent / Puisque / Ainsi / Comme  
 Du coup / C'est pour cette raison que

Cause	Conséquence

Expérience : /12

Après avoir fini mon tour sur le marché, je vais...

- *Je vais à la banque (A|1)*  
 ► *Je vais à la brasserie (A|3)*  
 ► *Je vais à l'école (A|4)*

Si j'ai tout visité, je vais vers la zone industrielle (B|0)

## B|La zone industrielle

### B | 0 La zone industrielle

Je suis arrivée dans la zone industrielle. C'était donc à cause de toutes ces usines que le royaume était noyé dans la pollution.

#### Quête B|0

Ces connecteurs sont ils positifs, négatifs ou neutres ?

À cause de :  Positif  Neutre  Négatif

Grâce à :  Positif  Neutre  Négatif

En raison de :  Positif  Neutre  Négatif

Faute de :  Positif  Neutre  Négatif

Faites une phrase avec chacun de ces connecteurs :

.....

.....

.....

.....

Expérience : /8

- *J'observais les usines (B|1)*

### B | 1 Les usines

Il y avait principalement des usines de métallurgie pour fabriquer les armes, les armures mais aussi les véhicules pour le royaume. Même si c'était très pratique, c'était très polluant.

#### Quête B|1

Classez les connecteurs suivants dans la bonne colonne :

Alors que / Bien que / Au contraire / Même si  
 Contrairement à / Par contre / Toutefois / En revanche  
 Au lieu de / Pourtant / Quand même / Malgré

Opposition	Concession

Expérience : /12

Je réserve une chambre auprès de l'aubergiste, puis...

- *Je vais me coucher (B|2)*

## B | 2 À la maison

Après avoir passé la journée à visiter la ville, je suis rentrée chez moi et j'ai un peu dormi.

Tôt le matin, j'ai entendu quelque chose frapper à la porte. Je suis allée voir ce que c'était : ce n'était que le journal.

Je me suis installée pour prendre mon petit-déjeuner, puis j'ai commencé à lire le journal.

### Quête B|1

Lisez le journal, et répondez aux questions.

Expérience : /40

Juste après avoir lu le journal, j'ai entendu du vacarme dans la rue. Des gens couraient en direction de la place principale de la ville. Je me suis empressée de me préparer et...

► *D'aller sur la place principale de la ville (C|0)*

## C | La place principale

### C | 0 La place principale

Je me suis précipitée pour venir sur la place principale afin de voir ce qu'il se passait. Il y avait énormément de monde, ce devait donc être un événement important.

Il y avait une grande estrade sur laquelle se trouvait un petit homme qui parlait au micro. Mais je n'entendais pas ce qu'il disait, j'étais trop loin.

Par contre, j'ai entendu quelqu'un crier mon nom. C'était une des deux personnes que j'ai rencontré hier.

Je l'ai rejoint...

► *Fin du chapitre 3.*

**Annexe 13**  
**Chapitre 3 – Niveau B2**



## Chapitre 3

### Introduction

Je rencontrais deux personnes qui m'aidèrent à aller chez le médecin. Hélas, le docteur n'était pas là, et nous nous séparâmes peu après.

Je devais quand même trouver le médicament pour le vieil aubergiste, et surtout je devais toujours avertir le roi de notre défaite.

#### Objectifs

Cochez les cases quand l'objectif est rempli :

- Chercher le médicament
- Avertir le roi
- Lire le journal
- Résumer mon aventure dans mon journal

► *J'observai la ville (A|0)*

## A|La ville

### A|0 Alésia

Je me retrouvais donc seule dans la ville. Pour avoir une chance de trouver le médicament du petit vieux, je devais aller sur la place du marché. **Je me mis en route.**

#### Quête A|0

Complétez le texte avec les connecteurs logiques suivants : afin de, non seulement, bien que, car, mais en plus, grâce à

\_\_\_\_\_ le docteur était absent, je pense encore pouvoir trouver le médicament en ville.

\_\_\_\_\_ le trouver, je devais aller au marché  
\_\_\_\_\_ il devait sûrement y avoir un pharmacien.

Ce vieillard ne m'a vraiment apporté que des bonnes choses. \_\_\_\_\_ il m'a sauvé la vie, \_\_\_\_\_ j'ai rencontré deux nouvelles personnes \_\_\_\_\_ à lui.

Expérience : /6

En marchant, j'observais la ville. Au loin, je voyais de la fumée jaune sortir de grandes colonnes. Une fumée tellement épaisse qu'elle masquait le ciel rouge. Je **supposais** qu'il s'agissait des usines qui se trouvaient près de la banlieue de la ville.

► *Je passai devant la banque (A|1)*

### A|3 Le marché

J'arrivai sur la place du marché. Il y avait beaucoup de monde, mais on dirait qu'il y en avait une grande partie qui était sans emploi, et pire, qui n'avait pas de logement. Je me demandais comment le roi pouvait laisser ses sujets vivre dans de telles conditions. Mais je devais rester concentrée sur mes missions. Je regardais les étalages du marché...

#### Quête A|3

Complétez les phrases avec un des pronoms relatifs suivants : **ce qui, ce que, ce dont, ce à quoi.**

Le marché est vraiment grand.  
> \_\_\_\_\_, c'est le marché.

Je pense au petit vieux.  
> \_\_\_\_\_, c'est au petit vieux.

Je cherche le médicament.  
> \_\_\_\_\_, c'est le médicament.

J'ai besoin d'un pharmacien.  
> \_\_\_\_\_, c'est d'un pharmacien.

Expérience : /4

Je cherchais un pharmacien qui aurait pu préparer le médicament pour le vieillard.

► *Je continuais ma visite du marché (A|4)*

### A|4 Le marché

Je continuais de regarder attentivement les différents étalages pour trouver un pharmacien...

#### Quête A|4

Transformez les phrases suivantes en utilisant le pronom relatif qui convient, comme dans l'exemple :

Je me suis battue **contre** un dragon.  
> Le dragon **contre qui** je me suis battue.

Je **donne** l'ordonnance **au** pharmacien.

> Le pharmacien \_\_\_\_\_

Il a **besoin des** ingrédients. Je les lui donne.

> Je lui donne les ingrédients \_\_\_\_\_

Il **prépare** le médicament **pour** le petit vieux.

> Le petit vieux \_\_\_\_\_

J'espère que **ça agira sur** sa maladie.

> Sa maladie \_\_\_\_\_

Expérience : /4

Je finis par récupérer le médicament du vieillard ! Je n'avais plus qu'à aller avertir le roi. Mais en chemin, je m'arrêtai...

► *à la brasserie du coin (A|5)*

### A|1 La banque

Je passai devant la banque, **mais** il y avait visiblement une manifestation en cours. Apparemment, ils protestaient contre le nucléaire. Même si j'avais voulu aller dans la banque, je n'aurais pas pu.

#### Quête A|1

Complétez le texte avec les connecteurs logiques suivants : d'un autre côté, évidemment, puisque, par contre, néanmoins,

\_\_\_\_\_ le nucléaire pollue, \_\_\_\_\_ on ne peut pas recycler les déchets. \_\_\_\_\_ sans le nucléaire, nous ne pourrions pas alimenter l'ensemble du pays.

\_\_\_\_\_ si nous remplacions le nucléaire par une autre énergie, ce serait peut-être possible. \_\_\_\_\_, le nucléaire ne coûte vraiment pas cher.

Expérience : /5

Bref. Je les laissai manifester.

► *Je continuai de marcher (A|2)*

### A|2 La bibliothèque

J'arrivai devant la bibliothèque de la ville. J'avais encore un peu de temps **avant que** le marché ne soit fermé, **alors** j'entrai dans la bibliothèque. Elle était très grande, mais aussi très vide : il n'y avait qu'un seul employé, et peu de livres. Le bibliothécaire s'approcha et m'expliqua la situation :

#### Quête A|2

Mettez le verbe entre parenthèses à la forme qui convient :

« Avant que la guerre Romano-Alésienne n' \_\_\_\_\_ (avoir) lieu, Alésia avait un fort budget de la culture.

Lorsque la guerre \_\_\_\_\_ (éclater), le roi puisa dans le budget de la culture pour financer l'armée, sans que ça ne se \_\_\_\_\_ (voir).

Si tôt que le traité de paix \_\_\_\_\_ (signer voix passive), le budget de la culture revint à la normale.

Mais récemment, afin que le royaume \_\_\_\_\_ (protéger voix passive), et de peur que le dragon n' \_\_\_\_\_ (attaquer), le roi diminua à nouveau le budget de la culture au profit du budget militaire.

Vu que nous n' \_\_\_\_\_ (avoir) plus d'argent, nous vendons nos livres pour subsister. »

Expérience : /7

► *Après avoir discuté, Je sortis de la bibliothèque (A|3)*

### A|5 La brasserie

J'entrai dans la brasserie pour me rafraîchir avant de me rendre au château. J'entendis une conversation animée...

«... Je ne comprends pas pourquoi on utilise le Zeny ! Tout est devenu plus cher depuis qu'on l'utilise.  
- C'est vrai ça ! J'aurais aimé qu'on nous demande notre avis avant de nous imposer cette monnaie unique.  
- Moi je suis satisfaite. Grâce au Zeny, je voyagerai facilement à l'étranger. »

#### Quête A|5

Présentez l'opinion de ces personnes (selon d'après/pour...).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Expérience : /4

► *Après avoir bu un coup, j'allai au château (B|0)*

## B|Le château

### B|0 Le château

Après avoir visité la ville, je me rendis au château pour enfin avertir le roi de notre défaite. Ma quête semblait toucher à sa fin.

#### Quête B|0

Mettez le verbe entre parenthèses au temps qui convient :

J'informerai le roi quand je le \_\_\_\_\_ (voir).

Je sais qu'avec un nouveau plan, on \_\_\_\_\_ (vaincre) le dragon.

Si nous nous organisons, nous \_\_\_\_\_ (gagner), c'est sûr.

Il faudra que j' \_\_\_\_\_ (aller) de nouveau à cette tour maudite.

Expérience : /4

J'entrai dans le château. Il y avait beaucoup de soldats. On dirait bien que le roi avait reconstruit l'armée. Mais avec quel argent l'avait-il fait ?

► *Je m'approchai de la salle du trône (B|1)*

### B | 1 Le hall du château

Alors que je m'apprêtais à entrer dans la salle du trône, on m'interpella sans prendre le temps de me demander mon identité :

« Halte là ! Nul n'a le droit d'entrer dans la salle du trône jusqu'à nouvel ordre ! Je n'ai pas le droit de laissez passer **qui que ce soit, quelle qu'en soit la raison.**

#### Quête B|1

Essayez de **persuader** le garde de vous laisser voir le roi : **argumentez** et **utilisez des connecteurs logiques**. Expliquez la **cause** de votre venue, et les **ce** qui arrivera (**conséquences**) si vous ne voyez pas le roi.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Expérience : /5

► *Le garde me laissa entrer (B|2)*

### B | 2 La salle du trône

J'entrai dans la salle du trône, où de nombreuses personnes étaient assises autour d'une grande table... Mais le roi n'était pas là.

#### Quête B|2

Mettez le verbe entre parenthèses au temps qui convient :

Je comprends pourquoi le garde ne voulait que personne ne \_\_\_\_\_ (rentrer) dans la salle du trône. J'ai l'impression de déranger.

Je crains que le roi \_\_\_\_\_ (être porté disparu), car il quitte rarement cette salle.

Mais c'est un roi. Il viendrait dès qu'il l' \_\_\_\_\_ (décider).

J'expliquais à ces gens que si nous avions été mieux préparés la mission n' \_\_\_\_\_ (pas échouer).

Expérience : /4

Mais en vain. Ils finirent par m'avouer qu'ils ne savaient pas où était le roi, qu'il avait disparu depuis **plusieurs jours**, et que c'était eux qui avaient reconstruit l'armée. Ils ajoutèrent que des élections royales pour remplacer le roi allaient avoir lieu le lendemain.

Je me demandais si je ne devais pas **partir à la recherche du roi**... Mais j'avais besoin d'y réfléchir à tête reposée.

► *J'allai dans les quartiers militaires (B|3)*

### B | 3 Les quartiers militaires

Il était temps pour moi de me reposer. Je pus obtenir le médicament pour le vieillard, mais le roi n'étant pas là, je n'avais toujours pas pu l'informer de l'échec de la mission. J'allai me coucher dans les quartiers militaires du château après cette longue journée.

À mon réveil, je pris le petit-déjeuner au réfectoire et on m'apporta le journal.

#### Quête B|3

Lisez le journal, et répondez aux questions.

Expérience : /3

Il était presque l'heure des élections royales.

► *J'allai sur la place principale (C|0)*

## C|La place principale

### C | 0 La place principale

La place était bondée. Il y avait une grande estrade avec quatre personnes qui discutaient de différents problèmes que rencontrait Alésia.

J'aperçus une des personnes que je rencontrais hier, et j'allai lui parler...

► *Fin du chapitre 3.*

**Annexe 14**  
**Chapitre 4**

## Chapitre 4

### Introduction

Nous nous retrouvons toutes les trois sur la place principale d'Alésia, près du château. Il y a une estrade où quatre personnes discutent devant une immense foule.

► *Nous commençons à discuter (A0)*

## A|Les retrouvailles

### A|0 Les retrouvailles

Quête A 0	
Vous retrouvez vos amis sur la place principale.	
<input type="checkbox"/> Saluez-les <input type="checkbox"/> Demander comment était la visite d'Alésia <input type="checkbox"/> Demander s'ils ont observé des problèmes en Alésia	
Expérience :	/3

Répondez brièvement aux questions (faites des phrases) :

Qui a visité le château ? Qui a visité la banlieue ? Qui a visité la zone industrielle ?

Pourquoi êtes vous rassemblés ici ? Que se passe-t-il ? Pourquoi ?

► *La conversation continue (A1)*

1 / 11

### A|1 Les problèmes

Quête A 1	
Il y a donc des problèmes en Alésia.	
<input type="checkbox"/> Parlez de ce que pense les Alésiens de ces problèmes. <input type="checkbox"/> Dites si vous êtes d'accord ou non avec les Alésiens. <input type="checkbox"/> Après avoir discuté, remplissez le tableau suivant.	
Expérience :	/4

Problèmes Pourquoi c'est un problème ?	
Problème 1 : Le dragon	Parce qu'il a vaincu l'armée d'Alésia et menace le royaume.
Problème 2 :	.....
Problème 3 :	.....
Problème 4 :	.....
Problème 5 :	.....
Problème 6 :	.....

► *La conversation continue (A2)*

2 / 11

### B|2 Second candidat

Cochez (☑) la bonne réponse :

Qui est le candidat ? <input type="checkbox"/> Rémy <input type="checkbox"/> Anais <input type="checkbox"/> Philippe	Sa priorité est : <input type="checkbox"/> l'éducation <input type="checkbox"/> la guerre <input type="checkbox"/> la technologie	Le candidat veut : <input type="checkbox"/> agrandir l'armée <input type="checkbox"/> ne pas changer l'armée <input type="checkbox"/> réduire l'armée	Le candidat veut : <input type="checkbox"/> tout changer <input type="checkbox"/> changer certaines choses <input type="checkbox"/> ne rien changer
---	--	--	--

Cochez (☑) « *Vrai* » si l'affirmation est correcte, sinon cochez « *Faux* » :

Le candidat souhaite le retour du roi Alexis.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat veut conserver le Zeny comme monnaie unique.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat n'aime pas le travail qu'a fait le roi Alexis.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux

Répondez brièvement aux questions (faites des phrases) :

D'après vous, le candidat souhaite-t-il sortir du nucléaire ? Pourquoi ?

Le candidat est-il en faveur de l'ouverture des marchés ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

5 / 11

### B|3 Troisième candidat

Cochez (☑) la bonne réponse :

Qui est le candidat ? <input type="checkbox"/> Rémy <input type="checkbox"/> Anais <input type="checkbox"/> Philippe	Le candidat veut être : <input type="checkbox"/> le héros d'Alésia <input type="checkbox"/> le champion d'Alésia <input type="checkbox"/> le sauveur d'Alésia	Le candidat veut : <input type="checkbox"/> tout changer <input type="checkbox"/> changer certaines choses <input type="checkbox"/> ne rien changer
---	--	--

Sa priorité est : <input type="checkbox"/> l'éducation <input type="checkbox"/> la guerre <input type="checkbox"/> la technologie	D'après lui, le principal problème est : <input type="checkbox"/> la pollution <input type="checkbox"/> l'immigration <input type="checkbox"/> l'agriculture	Selon lui, qui vole notre travail ? <input type="checkbox"/> Les machines <input type="checkbox"/> Les immigrés <input type="checkbox"/> Le dragon
--	---	---

Cochez (☑) « *Vrai* » si l'affirmation est correcte, sinon cochez « *Faux* » :

Le candidat souhaite le retour du roi Alexis.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat veut conserver le Zeny comme monnaie unique.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat déteste la diversité ethnique présente en Alésia.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat a une solution pour se débarrasser du dragon.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux

Répondez brièvement aux questions (faites des phrases) :

Le candidat apprécie-t-il le roi Alexis ? Pourquoi ?

.....

Que pense le candidat des chercheurs et des intellectuels ? (2 éléments de réponses attendus)

.....

Le candidat propose une solution pour sortir du nucléaire. Laquelle ?

.....

► *J'ai répondu à toutes les questions (B4)*

6 / 11

### A|2 À mon avis...

Quête A 2	
Vous connaissez maintenant l'opinion des Alésiens par rapport à ces problèmes. Mais quelle est la votre ?	
Discutez de ces problèmes : <input type="checkbox"/> <b>Exprimez et défendez</b> votre opinion	
Expérience :	/2

► *La conversation est interrompue (A3)*

### A|3 Les tracts politiques

Un homme nous interromp dans notre conversation pour nous distribuer des tracts politiques. Nous les regardons...

Quête A 3	
Observez les tracts que l'homme vous a distribués puis :	
<input type="checkbox"/> Présentez le tract que vous avez devant vous (ce à quoi il ressemble, ce qui y est écrit...) <input type="checkbox"/> Dites si vous aimez le tract et pourquoi (apparence, texte...)	
Expérience :	/2

► *La conversation est de nouveau interrompue (B0)*

## B|Les discours

### B|0 Les discours

Quête B 0	
Les candidats aux élections royales vont maintenant prendre la parole.	
<input type="checkbox"/> Écoutez une première fois l'ensemble des discours. <input type="checkbox"/> Dites quel est votre candidat préféré et pourquoi. <input type="checkbox"/> Écoutez à nouveau (jusqu'à deux fois), et répondez aux questions (B1)	
Expérience :	/2

► *Nous analysons les discours (B1)*

3 / 11

### B|1 Premier candidat

Cochez (☑) la ou les bonnes réponses :

Qui est le candidat ? <input type="checkbox"/> Rémy <input type="checkbox"/> Anais <input type="checkbox"/> Philippe	Le candidat veut : <input type="checkbox"/> garder le nucléaire <input type="checkbox"/> changer de source d'énergie <input type="checkbox"/> on ne sait pas	Le candidat veut remplacer : <input type="checkbox"/> Les machines par des hommes <input type="checkbox"/> Les militaires par des enseignants <input type="checkbox"/> Le nucléaire par le charbon
---	---	---

Cochez (☑) « *Vrai* » si l'affirmation est correcte, sinon cochez « *Faux* » :

Le candidat a une solution pour se débarrasser du dragon.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat déteste la diversité ethnique présente en Alésia.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat veut conserver le Zeny comme monnaie unique.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux
Le candidat n'aime pas le travail qu'a fait le roi Alexis.	<input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux

Répondez brièvement aux questions (faites des phrases) :

D'après le candidat, qui vole le travail des Alésiens ?

Le candidat veut-il ouvrir les marchés ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

4 / 11

### B|4 Les candidats

Quête B 4	
Discutez maintenant à propos des candidats.	
<input type="checkbox"/> Dites quel est votre candidat favori. Expliquez pourquoi. <input type="checkbox"/> Si besoin, dites ce qu'il faudrait changer à son programme.	
Expérience :	/2

► *Et si nous nous présentions aux élections ? (B5)*

### B|5 Nous, les candidates

Quête B 5	
Les élections sont ouvertes à tous. Travaillez maintenant ensemble pour :	
<input type="checkbox"/> Préparer un tract politique (présenter votre programme). <input type="checkbox"/> Préparer un discours à trois. <input type="checkbox"/> Jouer la scène !	
Expérience :	/3

► *Le vote (C0)*

7 / 11

## C|Le vote

### C|0 Le vote

Quête C 0	
Vous devez maintenant voter. Écrivez sur votre « bulletin de vote » le nom du candidat pour qui vous voulez voter.	
Expérience :	/1

C'est l'heure de de voter. L'homme qui aimait les discours sur l'estrade descend dans la foule et récupère les bulletins de vote des électeurs. Il va prochainement procéder au **dépouillement**.

► *Les résultats (C1)*

### C|1 Les résultats

Quête C 1	
Vous savez maintenant le nouveau roi d'Alésia.	
<input type="checkbox"/> Êtes-vous satisfaite ? <input type="checkbox"/> Pourquoi ?	
Expérience :	/2

► *La séparation (C2)*

### C|2 La séparation

Après cette journée de vote, nous nous séparons une fois encore. L'avenir d'Alésia est incertain. Nous verrons bientôt ce que vaut le nouveau roi...

► *Fin du chapitre 4.*

8 / 11

## Transcription

### T | 1 Premier candidat

Notre pays est menacé, mais ne paniquons pas. Votez pour moi, et nous trouverons une solution. Je vous écouterai, et nous agirons ensemble.

Moi Reine, je défendrai une économie plus juste, et plus propre.

Moi Reine, je défendrai une Alésia plus respectueuse de notre culture et de l'école.

Moi Reine, je défendrai une Alésia fraternelle qui s'enrichit de ses différences.

Remplaçons ces machines qui volent le travail des Alésiens. Remplaçons ces machines qui polluent notre royaume.

Remplaçons ces militaires par des enseignants. Remplaçons ces armes par des crayons et des livres.

Accueillons nos voisins dans notre famille et conservons le Zeny pour améliorer nos relations réciproques.

Ouvrons-nous aux autres pays pour garder la paix que le Roi Alexis nous a apporté.

Vous pouvez compter sur moi pour sauver notre pays.

Merci.

9 / 11

### T | 2 Second candidat

Chers frères, chères sœurs,

J'aurais aimé que le Roi Alexis puisse continuer son règne. Il a apporté la paix et la richesse dans notre royaume. C'est pourquoi, je propose de remplacer le roi Alexis jusqu'à son retour.

Si je suis roi, je continuerai ce qu'il avait commencé. Nous avons besoin de développer notre technologie. La priorité du pays sera donc l'éducation de nos enfants, et non la guerre. Nous conserverons notre armée, mais nous ne l'agrandirons pas. En ces temps de paix, nous devons nous concentrer sur l'avenir du pays.

Si je suis roi, nous continuerons à développer l'industrie du pays pour que nous puissions nourrir tout le monde, mais aussi pour pouvoir échanger avec nos voisins : l'empire de Romans et les Sappeys-Unis.

J'admets que l'industrialisation de notre pays pollue beaucoup, mais je suis persuadé qu'elle est essentielle à l'amélioration de nos conditions de vie. Nous trouverons une solution pour traiter les déchets et préserver la nature.

Pour faciliter les échanges internationaux, je pense qu'il faudrait garder le Zeny comme monnaie commune. Mais j'aimerais avoir votre avis avant de choisir. Si je suis roi, j'organiserai un référendum pour savoir si nous conservons le Zeny comme monnaie ou non.

Si vous soutenez le roi Alexis, j'espère que vous me soutiendrez. Merci.

10 / 11

### T | 3 Troisième candidat

Les Alésiens ont besoin d'un champion, et je veux être ce champion. Je veux tourner la page du règne d'Alexis qui a abattu notre beau pays, car il était trop généreux, mais aussi trop laxiste : il donnait à tout le monde, même ceux qui ne le méritaient pas.

Depuis la fin de la guerre, notre royaume s'est affaibli, parce que le roi Alexis a diminué le budget militaire au profit du budget de la culture. Nous ne sommes plus une puissance militaire, car nous avons remplacé nos soldats par des intellectuels qui ne font que détruire notre beau pays avec leurs technologies polluantes.

Certes, sans ces personnes nous ne serions pas capable de subvenir aux besoins de tout le monde. Nos industries alimentaires nous procurent assez de nourriture pour vivre et pour exporter vers les pays voisins.

Mais s'il n'y avait pas autant de bouches à nourrir, si nous ne devions pas prendre soin de tous ces étrangers, il est certain que nous pourrions nous passer de toute cette industrie, et répondre à nos besoins grâce à l'agriculture.

Nous n'avons pas besoin de l'empire de Romans ou des Sappeys-Unis pour vivre. Nous n'avons pas besoin du Zeny. Nous n'avons pas besoin de tous ces étrangers sur notre territoire.

Si je suis roi, je vous promets que nous irons tuer le dragon grâce à notre puissante armée, nous nous débarrasserons de tous ces gens qui volent notre nourriture et notre travail, et nous sauverons notre pays.

Je suis sûr d'arriver à redorer le blason de notre Alésia.

Vous savez pour qui voter maintenant.

11 / 11

## Annexe 14

### Chapitre 4 – Tracts politiques

---

*Un seul vote, deux messages*  
**Votez Anaïs !**

**POUR**

- Le logement social
- Une économie ouverte
- Le soutien scolaire
- L'environnement

Une politique locale, utile et protectrice

**CONTRE**

- L'industrialisation démesurée
- Une économie polluante
- L'armement de notre pays
- Les discriminations selon les origines
- Le pouvoir militaire

Le plan de rigueur du gouvernement



Le royaume de demain

Seule Philippe défend réellement les ouvriers, les employés, les retraités, les chômeurs souffrant de la casse sociale, de la baisse du pouvoir d'achat et de l'insécurité en suivant la voie ouverte par Alexis ler

LE FRONT **ALÉSIEN**  
**DÉFEND UNE VRAIE POLITIQUE SOCIALE**  
AU **SERVICE DU PEUPLE ALÉSIEN :**

- **Investissements dans la recherche** pour poursuivre notre avancée technologique, mais en polluant moins
- **Investissement massif dans la culture** : ne perdons pas nos racines, et offrons une véritable scolarité à nos enfants
- **L'école publique et gratuite** pour tous, pour former nos ingénieurs et chercheurs de demain !
- **Une armée pour nous protéger**, mais pas pour attaquer
- **Diminution du prix des transports en abaissant la taxe de 20 %** pour voyager plus librement !
- **Développement de l'industrie** pour aider nos villageois qui travaillent dur toute l'année

VOTEZ POUR PHILIPPE !

**LE SOCIAL, C'EST LE FRONT ALÉSIEN !**

**L'UA APPELLE À LA RÉSISTANCE !**

**6 ANS**  
**D'ALEXIS IER C'EST :**

**//D'IMPÔTS**

+ 33 milliards d'impôts pour tous les Alésiens et toutes les entreprises  
+ 23 % de hausse de l'impôt sur le revenu  
+ 30 % de hausse de l'impôt sur les sociétés

**//DE CHÔMAGE**

+ 3 000 de chômeurs en Alésia  
+ de 500 demandeurs d'emploi chaque mois

**//DE LAXISME**

Abrogation de la peine de mort  
Suppression des tribunaux correctionnels pour mineurs récidivistes  
Accueil d'étrangers de tous horizons sur nos terres et sans aucun contrôle

**//D'IMMIGRATION ET  
//DE COMMUNAUTARISME**

Droit de vote des étrangers  
Assouplissement des critères de régularisation des clandestins  
Facilitation des naturalisations

**//D'ATTAQUE CONTRE LA FAMILLE**

Volonté d'instaurer le mariage et l'adoption pour les couples homosexuels  
Baisse du quotient familial  
Hausse des droits de succession



**IL FAUT CHANGER ÇA, VOTEZ REMY !**

# Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
Partie 1 – Apports théoriques.....	9
CHAPITRE 1. LE SUPPORT.....	11
1.Des jeux de langues.....	11
2.Histoire interactive.....	11
2.1.Un conte à votre façon.....	12
2.2.Une histoire non-linéaire.....	14
2.3.Fonctionnement.....	14
3.Les livres-jeux.....	15
CHAPITRE 2. LA FORME.....	17
1.Le CECRL.....	17
1.1.La perspective actionnelle.....	17
1.1.1.Acteurs sociaux et contexte.....	17
1.1.2.Une approche par tâche.....	18
1.1.3.Approche communicative et perspective actionnelle.....	19
1.2.La maîtrise de la langue.....	19
1.2.1.Des savoirs.....	19
1.2.2.Des compétences communicatives langagières.....	20
1.2.3.Des stratégies de communication.....	21
1.3.Des niveaux de langue.....	21
2.Les simulations globales.....	22
2.1.Des jeux de rôle aux simulations globales.....	22
2.1.1.Des similarités.....	22
2.1.2.Des différences.....	22
2.2.Des concepts.....	23
2.2.1.L'imaginaire et la réalité.....	23
2.2.2.Les lieux-thèmes.....	23
2.2.3.Les identités fictives.....	24
2.2.4.Imitation, simulation et dissimulation.....	25
2.3.Les acteurs.....	27
2.3.1.Les rôles de l'enseignant.....	27
2.3.2.Les rôles de l'apprenant.....	27
2.3.3.Autonomie.....	28
2.4.Conception.....	29
2.4.1.S'inventer un monde.....	29
2.4.2.Les canevas d'invention.....	30
2.4.3.Intensif ou extensif ?.....	31
2.4.4.S'inventer une histoire.....	32
2.5.Animer une histoire.....	34
2.5.1.L'espace.....	34
2.5.2.Le matériel.....	34
2.5.3.Les activités.....	34
2.5.4.L'animation.....	35
2.6.Les limites.....	35
2.6.1.Les dérapages.....	35
2.6.2.L'effet des contraintes.....	36
CHAPITRE 3. LE FOND.....	37
1.L'écrit.....	37
1.1.La compréhension écrite.....	37
1.1.1.Définition.....	37
1.1.2.Situations de lecture.....	38
1.1.3.La compréhension du sens.....	39
1.2.La production écrite.....	40
1.2.1.Définition.....	40



1.2.2. Transfert de compétence.....	40
1.2.3. Apporter les ressources nécessaires.....	41
2. L'oral.....	42
2.1. La compréhension orale.....	42
2.1.1. Définition.....	42
2.1.2. Indices.....	43
2.1.3. Niveaux d'écoute.....	43
2.2. Production de l'oral.....	43
2.2.1. Définition.....	43
2.2.2. L'interaction orale.....	44
2.2.3. Des barrières à surmonter.....	45
3. Évaluation et Traitement de l'erreur.....	46
3.1. À l'écrit.....	46
3.1.1. Production écrite.....	46
3.1.2. Compréhension écrite.....	47
3.2. À l'oral.....	47
3.2.1. Production orale.....	47
3.2.2. Compréhension orale.....	48
<b>Partie 2 : Présentation du stage.....</b>	<b>49</b>
<b>CHAPITRE 4. PRÉSENTATION DE L'ASSOCIATION.....</b>	<b>51</b>
1. Historique.....	51
1.1. L'association au niveau national.....	51
1.2. La filiale de Cracovie.....	51
2. Les services.....	52
2.1. Les cours.....	52
2.1.1. Les types de cours.....	52
2.1.2. Le public.....	53
2.2. Les activités culturelles.....	53
2.3. Les autres activités.....	54
3. Le personnel.....	54
3.1. La direction.....	54
3.2. L'équipe pédagogique.....	54
3.3. Les stagiaires.....	55
4. Conditions matérielles.....	55
4.1. Les salles.....	55
4.2. Les ouvrages.....	56
4.3. Autre matériel.....	56
<b>CHAPITRE 5. MISSIONS.....</b>	<b>58</b>
1. Mission initiale.....	58
1.1. Les cours.....	58
1.2. L'atelier.....	58
2. Mission effective.....	59
2.1. Les cours.....	59
2.2. L'atelier.....	59
2.2.1. Le fond.....	59
2.2.2. La forme.....	59
<b>CHAPITRE 6. RECUEIL DE DONNÉES.....</b>	<b>60</b>
1. Outils de recueil de données.....	60
1.1. Observation passive.....	60
1.2. Observation participante.....	60
1.3. Enregistrements.....	60
1.4. Questionnaires.....	61
2. Données recueillies.....	61
2.1. Résultat des observations.....	61
2.2. Public.....	63
2.3. Questionnaires.....	64
2.4. Journal de bord.....	64
2.5. Enregistrements.....	64

Partie 3 – Conception et analyse.....	65
CHAPITRE 7. CONCEPTION DE L'ATELIER.....	67
1.Présentation générale.....	67
1.1.Organisation.....	67
1.2.Thèmes.....	68
2.CECRL et contenu.....	69
2.1.Les compétences langagières.....	69
2.2.Centration sur l'apprenant.....	71
3.Simulation globale.....	72
3.1.Les lieux-thèmes.....	72
3.1.1.L'imaginaire.....	72
3.1.2.Un lieu, un thème.....	73
3.2.Les identités fictives.....	74
3.3.Animation.....	76
3.3.1.Gestion de l'espace.....	76
3.3.2.Rôle de l'enseignant.....	76
4.Mise en forme.....	77
4.1.Cours individuel.....	77
4.1.1.Exemple d'un chapitre individuel.....	78
4.1.2.Objectifs des chapitres individuels.....	79
4.2.Cours en groupe.....	79
4.2.1.Exemple d'un chapitre en groupe.....	80
4.2.2.Objectifs des chapitres en groupe.....	81
4.3.Tableau de contenu.....	82
CHAPITRE 8. ANALYSE DE L'ATELIER.....	88
1.Objectifs atteints ?.....	88
1.1.Est-ce une simulation globale ?.....	88
1.2.Toutes les compétences sont-elles efficacement travaillées ?.....	89
1.2.1.Compréhension écrite.....	89
1.2.2.Production écrite.....	90
1.2.3.Compréhension orale.....	90
1.2.4.Production et interaction orale.....	93
1.3.L'hétérogénéité du groupe-classe, avantage ou inconvénient ?.....	96
2.Évaluation de l'atelier.....	97
2.1.Retour des apprenants.....	97
2.1.1.Résultats des questionnaires.....	97
2.1.2.Analyse des résultats.....	101
2.2.Retour personnel.....	102
2.2.1.Aventure trop scriptée.....	103
2.2.2.Approche thématique.....	104
2.2.3.Expérience éphémère surchargée.....	105
2.2.4.Animateur inexpérimenté.....	107
CHAPITRE 9. PROLONGEMENT.....	108
1.Portage numérique.....	108
2.Organisation en deux temps.....	108
2.1.Interaction avec la machine.....	109
3.Télécollaboration.....	110
3.1.1.Interactions humaines.....	110
3.1.2.Autres tâches.....	110
Conclusion.....	111
Bibliographie.....	113
Sitographie.....	114
Sigles et abréviations utilisés.....	115
Table des illustrations.....	116
Table des tableaux.....	116

Table des annexes.....	117
Table des matières.....	150

**MOTS-CLÉS :** Atelier, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Français Langue Étrangère (FLE), ludique, simulation globale.

## **RÉSUMÉ**

Ce mémoire présente les différentes étapes de la conception de l'atelier « Un conte », ainsi qu'une analyse de sa mise en place lors d'un stage à l'association d'amitié Pologne-France de Cracovie. Il s'agit d'un atelier à destination de petits groupes hétérogènes, qui se veut ludique en se présentant sous la forme d'une simulation globale, et en reposant sur un support se rapprochant des livres-jeu, tels que les *livres dont vous êtes le héros* de Steve Jackson et Ian Livingstone. L'objectif de cet atelier était de proposer un enseignement original dont la progression serait scénarisée, et où les apprenants auraient la possibilité de mettre en pratique les compétences développées pendant les cours de français général, le tout s'inscrivant dans une perspective actionnelle.

**KEYWORDS :** Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), french as a foreign language, recreational activity, role play, workshop.

## **ABSTRACT**

This dissertation displays an analysis and all the steps which led to the creation of « A tale », a workshop which has taken place during an internship at the France-Poland friendship association from Cracow. This workshop is aimed at a small heterogeneous group of learners. It claims to be recreational by being a global simulation which relies on materials similar to « game books » such as *Fighting Fantasy* books by Steve Jackson and Ian Livingstone. This workshop is supposed to be an action-oriented teaching and offers an original way of learning thanks to a progression following a story. This would allow the learners to put into practice all the skills they developed during general french classes.