



**HAL**  
open science

# Apprendre le Français par le jeu avec des migrants adultes : conception d'une banque de ressources ludiques en contexte ASL

Elsa Pioch

## ► To cite this version:

Elsa Pioch. Apprendre le Français par le jeu avec des migrants adultes : conception d'une banque de ressources ludiques en contexte ASL. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01727272

**HAL Id: dumas-01727272**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01727272>**

Submitted on 9 Mar 2018

**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.



**Apprendre le Français par le jeu avec des  
migrants adultes : conception d'une banque de  
ressources ludiques en contexte ASL**

**PIOCH**

**Elsa**

Sous la direction de Madame ZAMPA VIRGINIE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère

Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 professionnel mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2016-2017





**Apprendre le Français par le jeu avec des  
migrants adultes : conception d'une banque de  
ressources ludiques en contexte ASL**

**PIOCH**

**Elsa**

Sous la direction de Madame ZAMPA VIRGINIE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère

Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 professionnel mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2016-2017

## **Remerciements**

Je remercie l'association PASS de m'avoir accueilli et de m'avoir permis de réaliser ce projet qui me tenait à cœur,

Je remercie Véronique Simon, la coordinatrice-formatrice de PASS pour son soutien,

Merci à tous les animateurs bénévoles de PASS avec qui j'ai adoré travaillé,

Je remercie ma directrice de mémoire dont les conseils ont été précieux tout au long de mon stage et de la rédaction du mémoire,

Je remercie mes proches de m'avoir soutenue pendant cet été de rédaction,

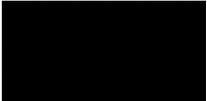
Enfin je remercie les apprenants rencontrés pour leur bonne humeur et leur implication dans mon projet.



**DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ..... PiOCH .....      PRENOM : ..... Elsa .....

DATE : ..... 06/09/2017 .....      SIGNATURE : 

# Sommaire

Introduction.....	8
Partie 1 - Contextualisation.....	11
<b>CHAPITRE 1. LA STRUCTURE D'ACCUEIL.....</b>	<b>12</b>
1. LA MAISON DES HABITANTS DES EAUX-CLAIRES ET LE SECTEUR 3.....	12
2. L'ASSOCIATION PASS EN QUELQUES MOTS.....	13
3. LES ASL DE PASS.....	15
<b>CHAPITRE 2. QUELLE OFFRE DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES ADULTES MIGRANTS EN FRANCE ?...25</b>	<b>25</b>
1. LES POLITIQUES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION EN MOUVEMENT PERMANENT.....	25
2. LES FORMATIONS LINGUISTIQUES OFFICIELLES.....	26
3. LES FORMATIONS LINGUISTIQUES PAYANTES.....	28
4. LES ATELIERS SOCIO-LINGUISTIQUE (ASL).....	28
Partie 2 – Cadrage théorique.....	30
<b>CHAPITRE 3. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE, PIERRE ANGULAIRE DE L'INTÉGRATION.....</b>	<b>31</b>
1. L'INTÉGRATION DES MIGRANTS EN FRANCE : ÉCLAIRAGES TERMINOLOGIQUES.....	31
2. CONNAÎTRE LA LANGUE DE LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL POUR UNE INTÉGRATION DURABLE.....	33
3. LE NIVEAU DE LANGUE, UN OUTIL DE SÉLECTION SOCIALE.....	35
<b>CHAPITRE 4. QUEL CHAMP DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ADULTES MIGRANTS : DU FLE/ FLS AU FLI.....</b>	<b>36</b>
1. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS, UN OBJET DIDACTIQUE MAL IDENTIFIÉ .....	36
2. VERS L'ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL SPÉCIFIQUE : LE FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION (FLI).....	38
3. LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION POUR ADULTE : L'ANDRAGOGIE.....	40
<b>CHAPITRE 5. APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LE JEU.....</b>	<b>40</b>
1. DÉFINIR LE JEU, UNE TÂCHE COMPLEXE.....	41
2. LES FONCTIONS DU JEU SELON SILVA, (2008).....	46
3. LE JEU SCOLAIRE EST-IL ENCORE UN JEU ? LE PARADOXE DU JEU, ENTRE APPRENTISSAGE LIBRE ET APPRENTISSAGE GUIDÉ.....	48
4. LE PLAISIR À JOUER, SUPPORT DE LA MOTIVATION.....	49
Partie 3 - Expérimentation, conception des outils, interprétation des résultats et bilan.....	51
<b>CHAPITRE 6. COMMANDE ET MISSIONS DE STAGE.....</b>	<b>52</b>
1. COMMANDE INITIALE DE STAGE : LES DEMANDES DE L'ASSOCIATION ET MON RÔLE EN TANT QUE STAGIAIRE .....	52
2. DE LA GENÈSE DU PROJET À LA DÉFINITION DE SES CONTOURS.....	56
<b>CHAPITRE 7. CONCEPTION D'UNE BANQUE DE RESSOURCES LUDIQUES À DESTINATION DES INTERVENANTS. 65</b>	<b>65</b>
1. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES.....	65
2. SUIVRE UNE LISTE DE CONTRÔLE POUR L'ÉLABORATION DES JEUX.....	67
3. ANALYSE DE DEUX JEUX PROPOSÉS.....	73
4. ÉLABORATION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE LUDIQUE À DESTINATION DES INTERVENANTS EN ASL.....	80
<b>CHAPITRE 8. ÉVALUATION DU PROJET ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>84</b>
1. RAPPEL DES OBJECTIFS INITIAUX.....	84

2. ÉVALUATION DU PROJET PAR LES PARTENAIRES.....	86
3. NOTRE ÉVALUATION DU PROJET.....	91
Conclusion.....	98
Bibliographie.....	100
Sitographie.....	102
Sigles et abréviations utilisés.....	104
Table des annexes.....	105
Notre action :.....	113
En chiffre :.....	114
<b>DATES CLÉS :</b> .....	<b>114</b>
<b>2 SALARIÉES :</b> .....	<b>114</b>
<b>LE CA :</b> .....	<b>114</b>
<b>40 BÉNÉVOLES :</b> .....	<b>114</b>
<b>90 BÉNÉFICIAIRES :</b> .....	<b>114</b>

## Introduction

Dans le contexte de la mondialisation des économies et du fait des récents conflits au Proche Orient (Syrie, Libye), les dernières années sont marquées par l'augmentation des flux migratoires. À côté des déplacements dit « des cerveaux » ou de travail, nous constatons depuis 2015 l'augmentation des migrations humanitaires. Le dernier rapport de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), révèle que « en 2015, les pays de l'OCDE ont enregistré un nombre de demandeurs d'asile sans précédent depuis la Seconde Guerre mondiale. Les demandes d'asile ont doublé en 2015 dans la zone OCDE, et ont atteint 1.65 million »<sup>1</sup>. Il s'agit de flux de populations majoritairement pauvres, provenant de pays en voie de développement, en guerre, fuyant des régimes politiques liberticides et oppresseurs ou encore les catastrophes climatiques. Dans ce contexte, les pays souverains ont dû rapidement s'organiser. En effet, c'est la gestion des populations les plus précaires qui posent le plus de problèmes aux états d'accueil pour des raisons, économiques, idéologiques, éthiques et sociales.

Il est désormais unanimement défendu dans les milieux scientifiques que l'un des principaux vecteurs d'intégration pour un étranger est la maîtrise de la langue du pays d'accueil; « la langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine » (Aubouin, North, 2015, p.4). Ainsi, les ateliers socio-linguistiques (ASL) sont nés et se développent pour compléter l'offre de formation linguistique institutionnelle pour les migrants adultes. Ce public, généralement en situation précaire, isolé et manquant de repères si ce n'est dans « l'expérience communautaire », souffre de sa faible maîtrise du français. Ils développent rapidement une « interlangue » (Adami, 2009) leur permettant de communiquer avec leurs pairs sociaux mais qui les freine dans leur parcours d'intégration, ne leur permettant pas d'être acteurs dans tous les espaces sociaux. De nombreuses associations ou structures de proximité subventionnées par l'état œuvrent ainsi à l'accompagnement des migrants dans leur quotidien. Mon choix pour ce champ du français langue étrangère est motivé par

---

<sup>1</sup> OCDE (2016, p.19), *Perspectives des migrations internationales 2016*. Site web:

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/social-issues-migration-health/perspectives-des-migrations-internationales-2016\\_migr\\_outlook-2016-fi#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/social-issues-migration-health/perspectives-des-migrations-internationales-2016_migr_outlook-2016-fi#page1). (Consulté le 15.06.17)

l'envie de travailler auprès de publics pour qui la maîtrise de la langue française est indispensable au quotidien pour s'intégrer dans la société. Par ailleurs, il me tient à cœur de me saisir de ma formation universitaire en Français langue étrangère (FLE), pour agir auprès de personnes souvent isolées et ayant un accès limité à l'enseignement du français privé ou officiel. Enfin, ce choix trouve également ses racines dans l'amour que je porte aux cultures et aux langues étrangères, sources d'enrichissement permanent dans ma vie. De septembre à décembre de l'année 2017, mon engagement dans deux associations grenobloises proposant des ASL (AMAL et la maison des habitants du centre ville), a constitué mon premier contact avec cette réalité. Cette courte expérience m'a montré l'étendue des besoins dans ce milieu et m'a encouragée à continuer en effectuant mon stage de master 2 dans le champ du français langue d'intégration (FLI), que nous définirons plus tard. J'ai donc commencé en février 2017 un stage de cinq mois à l'association PASS, située à la maison des habitants Mistral-secteur 3, qui œuvre à l'accompagnement des migrants adultes au quotidien, notamment au travers de l'apprentissage du français. Le stage qui nous est demandé de réaliser dans le cadre du master 2 FLES de l'université Grenoble-Alpes comporte une forte dimension d'ingénierie pédagogique, il s'agit donc de s'inscrire dans une dynamique de conception pédagogique. Mes expériences comme enseignante de FLE, d'une part au Brésil l'année 2015-2016, puis, à Grenoble comme animatrice dans le cadre des ateliers socio-linguistiques en début d'année 2016-2017, m'ont stimulé et ont semé en moi de nombreux questionnements pédagogiques et idées à tester lors de futures expériences. Parmi ces envies, l'apprentissage du français par le jeu pédagogique me questionnait souvent. En effet, je pense que le jeu possède de réels atouts pour l'apprentissage et notamment car il décrit l'activité d'apprentissage en la rendant plaisante et plus interactive. Le public des ASL étant constitué d'adultes dans une situation sociale précaire, ne maîtrisant pas ou mal le français en fait un public très peu confiant, sceptique et qui croit peu en ses perspectives de réussites. Dans cette perspective, je pensais que le jeu pédagogique pouvait être une méthode pertinente, qui s'inscrive dans la diversification des ressources pédagogiques disponibles pour les ASL et qui soit en adéquation avec les objectifs d'apprentissage visés. Mon projet de stage est donc de concevoir de nombreux jeux pédagogiques modulables et adaptables selon les niveaux et les thématiques abordées. Ces jeux seront consignés dans un livret que je laisserai à l'association ainsi qu'au centre ressource illettrisme de Grenoble (CRI 38) pour que les futurs formateurs et équipes bénévoles de tout le réseau ASL du bassin grenoblois puissent en profiter. Ma problématique de recherche est la suivante :

- **Quel usage du jeu pédagogique dans l'enseignement du FLI - français langue d'intégration - pour des adultes migrants en atelier sociolinguistiques (ASL) en vue de favoriser leur intégration dans la société et améliorer leur maîtrise du français ?**

Pour traiter cette problématique, j'ai choisi de construire mon mémoire en trois parties. Dans la première, je présenterai le contexte dans lequel j'ai effectué mon stage ; la structure d'accueil et l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'action sociolinguistique ainsi que le contexte politique actuel de la formation linguistique des migrants adultes (FLMA) en France. Dans le cadrage théorique, dans un premier temps j'approfondirai la question de l'intégration des migrants en France en mettant en avant l'importance de la maîtrise du français dans ce processus, puis, j'approfondirai mes connaissances en ce qui concerne les champs didactiques encadrant la FLMA et l'état de la recherche universitaire sur le sujet. Dans un deuxième temps, je tenterai de définir ce qu'est le jeu et je montrerai l'intérêt qu'il présente pour l'apprentissage. Dans une troisième partie, je présenterai le travail effectué sur le terrain en présentant d'une part l'ensemble de mes missions de stage et d'autre part en me focalisant sur mon projet de recherche autour du jeu et les objectifs fixés. Ensuite, j'analyserai deux jeux proposés lors de l'expérience et je détaillerai le processus de conception des jeux et des supports ludo-pédagogiques créés. Enfin, j'analyserai les résultats et évaluerai le travail réalisé.

## **Partie 1 - Contextualisation**

# Chapitre 1. La structure d'accueil

## *1. La maison des habitants des Eaux-claires et le secteur 3*

### *1.1. Contexte socio-culturel*

La ville de Grenoble est divisée en six secteurs pour faciliter la répartition des missions publiques ainsi que leur coordination. Le quartier Mistral, dans lequel j'ai effectué mon stage, fait partie du secteur 3, dont font également partie les quartiers Eaux-Claires, Drac, Rondeau, Libération-Foch, Aigle et Libération. Situé au sud-ouest de Grenoble, le quartier Mistral a été construit dans les années 60, en lieu et place d'une cité jardin édifée en 1924. Le site de la ville de Grenoble nous apprend que ce quartier de 2840 habitants (en incluant Lys Rouge et Camine) est classé zone prioritaire de la politique de la ville du fait de la concentration de population à bas revenus et du cumul d'inégalités sociales et économiques. Anciennement nommée zone urbaine sensible (ZUS), le nouveau contrat de ville 2015-2020 parle de quartier prioritaire de la ville (QPV)<sup>2</sup>. Sa population est caractérisée par un fort taux d'inactivité et pour une grande majorité, elle vit en dessous du seuil de pauvreté. Le public avec lequel nous travaillons à l'association PASS provient en majorité de ce quartier et est donc globalement fragile socialement et professionnellement, ce qui ne manque pas d'influencer la situation didactique<sup>3</sup>. Dans son mémoire de master 2, Épaulard (2013, p12), explique que les populations des quartiers prioritaires se déplacent généralement peu. Il est donc important qu'il existe des structures publiques et privées fournissant des services de proximité efficaces sur le quartier. Par ailleurs, plusieurs organismes à vocation sociale (centres-sociaux, associations, CCAS, etc.) travaillent en partenariat pour améliorer le quotidien des habitants et la vie du quartier. Ainsi, la maison des habitants du secteur 3, fait partie des lieux clés et propose de nombreux services visant ces objectifs.

### *1.2. La Maison des habitants des Eaux-Claires*

La maison des habitants du secteur 3, située au 68 bis rue Anatole France à Grenoble, en plein cœur du quartier mistral, est un service de proximité polyvalent au service des habitants du quartier. Les services et activités qu'elle propose se regroupent en quatre pôles

---

2 Cf. Annexe 1 : Le contrat de ville 2015-2020

3 Cf. Annexe 2 : Liste des inscrits aux ateliers de français de PASS 2016-2017

principaux<sup>4</sup> :

- accès aux droits et aux prestations sociales;
- enfance et famille;
- promotion du développement social
- associations et partenaires.

La fonction de la maison des habitants se décline en trois missions :

- sociale : accompagnement des habitants dans leur accès aux droits;
- familiale et intergénérationnelle : activités à destination des familles, accompagnement à la parentalité, etc.
- animation de quartier : services aux associations du secteur 3, organisation d'événements, etc.

C'est dans cette structure, lieu clé du quartier Mistral, que j'ai réalisé mon stage de février à juin 2017, en intégrant l'association PASS qui y est hébergée depuis une dizaine d'années.

## ***2. L'association PASS en quelques mots***

### ***2.1. Le fonctionnement associatif***

La création de l'association pour la promotion par l'accompagnement scolaire et social (PASS), remonte à l'année 1995. En janvier de cette année là, des personnes bénévoles se sont mobilisées pour apporter sur le quartier Mistral, un accompagnement aux enfants en difficulté scolaire et sociale. Ce réseau d'aide informelle prenant de l'ampleur, il est apparu nécessaire de l'organiser en association. Selon l'article 1er de la loi du 1er juillet 1901, une association est une : « convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leur activité dans un but autre que de partager des bénéfices [...] ». En somme, elle garantit être non confessionnelle et sans but lucratif<sup>5</sup>. C'est finalement en 1997, que l'association a concrètement vu le jour et qu'elle est depuis hébergée par le Centre Communal d'action Sociale (CCAS). Pour ce qui est des financements, les ressources de l'association se composent :

- « des cotisations de ses membres ( adhésion à hauteur de 20 euros par ans) ;
- des subventions qui pourraient lui être accordées par l'État ou les collectivités publiques ;

---

4 Site web de la MDH secteur 3 : <https://www.grenoble.fr/lieu/400/137-maison-des-habitants-eaux-claires.htm> (consulté le 14/06/17)

5 Site internet du ministère de l'éducation nationale: <http://www.associations.gouv.fr/626-association-loi-1901.html> (consulté le 14/06/17)

- de toutes les ressources autorisées par la loi <sup>6</sup> ».

La principale source de financement reste cependant celle de l'État et des collectivités publiques, notamment la métro. En effet, PASS touche des subventions dans le cadre du CUCS (contrat urbain de cohésion sociale) et du DRE ou PRE (Dispositif/ Programme de réussite éducative)<sup>7</sup>.

Ainsi, depuis 20 ans de nombreux acteurs permettent le renouvellement et la progression de l'association chaque année.

## **2.2. Les ressources humaines**

Comme toutes les associations, PASS est gérée par un conseil d'administration (CA). Ce dernier est composé d'un président, d'un trésorier, des administrateurs ainsi que de plusieurs membres invités et « son rôle est d'être un soutien aux salariées pour l'articulation des deux actions, d'être décisionnaire sur les questions administratives et de collaborer avec les salariées pour décider de l'orientation et des évolutions éventuelles de l'association »<sup>8</sup>. Les salariées sont au nombre de deux : Simon Véronique et Raucroy Isabelle. Chacune a en charge une action, pour laquelle est recrutée une équipe bénévole qu'il faut accompagner, former, coordonner. Mme Simon, se charge de l'action sociolinguistique, elle anime les ateliers de français en collaboration avec les bénévoles et accompagne ces derniers dans la démarche pédagogique des ASL. Mme Raucroy, s'occupe de l'accompagnement à la scolarité en accompagnant également les bénévoles et est aussi référente sur le projet « la clé aux parents ». Viennent ensuite les bénévoles sans lesquels l'action sociale, désignée d'intérêt générale, de PASS ne serait pas possible. Ils sont actuellement 40, répartis entre l'accompagnement scolaire, les ateliers de français et le CA. Ce sont principalement des étudiants qui s'investissent dans les accompagnements tandis que du côté des ateliers de français, on trouve surtout des personnes retraitées. Enfin, la catégorie des bénéficiaires regroupe, les adultes migrants présents dans les ateliers de français (60 inscrits et 39 venant régulièrement) ainsi que les jeunes suivis dans l'accompagnement scolaire (30 jeunes). En tout, ce sont une centaine de familles du

---

6 Cf. Annexe 3 : Les statuts de PASS

7 Sites internet de la ville de Grenoble: <https://sig.ville.gouv.fr/page/45>; <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative> (consultés le 14/06/17)

- CUCS : « contrat passé entre l'état et les collectivités territoriales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés. - DRE ou PRE : dispositif créé en 2005 pour prendre en charge de manière individualisé des enfants âgés de 2 à 16 ans « en état de fragilité, repérés la plupart du temps en milieu scolaire. Le fonctionnement du PRE varie en fonction des municipalités malgré des caractéristiques communes prédéfinies. »

8 Cf. Annexe 4 : « PASS en quelques mots »

quartier Mistral qui sont accompagnées par l'association<sup>9</sup>.

### **2.3. Les objectifs, les finalités de PASS**

Les membres fondateurs de l'association se sont regroupés à l'origine, autour de valeurs fortes qui perdurent et imprègnent encore aujourd'hui l'action de l'association. Ainsi, il est affirmé « l'importance essentielle de la réussite éducative ainsi que de l'accès à la culture et la langue française pour lutter contre les inégalités et accéder aux droits »<sup>10</sup>.

- Favoriser l'insertion sociale

PASS se donne donc comme objectif de « favoriser l'insertion sociale des jeunes, francophones ou non, et l'intégration dans la société française des adultes d'origine étrangère. »<sup>11</sup>. Les nombreux acteurs qui ont participé à cette cause depuis tant d'années se sont donc mobilisés en faveur de la promotion de l'autonomie des enfants et adultes dans la vie quotidienne, en particulier, « ceux rencontrant des difficultés dans la communication »<sup>12</sup>. Le plaisir dans les apprentissages via une contextualisation permanente et la place donnée aux rencontres et contacts avec les autres caractérisent l'action de l'association. Sur le terrain, les missions de la structure se déclinent en trois actions phares proposées aux habitants du quartier Mistral.

- Accompagner la scolarité : il s'agit de proposer aux jeunes, dont les parents n'ont pas la possibilité d'aider à la réussite de la scolarité, un suivi personnalisé ;
- Dispenser des ateliers-sociolinguistiques (ASL) à destination des adultes migrants dont le but est d'améliorer leur maîtrise du français ;
- Organiser des sorties collectives : la troisième action dénommée « la clé aux parents » vise à l'organisation de sorties collectives par des bénéficiaires à destinations des autres adhérents de PASS.

### **3. Les ASL de PASS**

L'association propose quatre ateliers de deux heures de français par semaine. Les bénéficiaires de l'action sont des habitants du quartier Mistral entre 20 et 75 ans. Ils sont répartis en deux groupes de français qui bénéficieront chacun de quatre heures d'enseignement par semaine. La coordinatrice a fait le choix de ne pas constituer de groupes de niveaux, ainsi, c'est au fur et à mesure des inscriptions que se remplissent les

---

9 Cf. Annexe 4 : Ibid

10 Cf. Annexe 4 : Ibid

11 Cf. Annexe 3 : Statuts signés 2010 et 2016

12 Cf. Annexe 4 : « PASS en quelques mots »

groupes en fonction des disponibilités des personnes et parfois en tenant compte de leur demandes personnelles (connaissance de quelqu'un dans un groupe, mauvaise répartition homme/femme, etc.). Nous détaillerons d'avantage la constitution des groupes dans la suite de notre mémoire.

### ***3.1. La démarche pédagogique en ASL***

L'approche pédagogique en ASL vise avant tout le gain en autonomie sociale pour un public caractérisé par la méconnaissance du fonctionnement de certains espaces sociaux nécessaires à la vie en société. En interrogeant les rôles sociaux attendus dans la société française (chez le médecin, à la CAF, au centre social, à l'école, etc.) nous travaillons sur les actes langagiers inhérents à ces espaces et également les codes socioculturels attendus. Dans cette approche, les espaces sociaux sont répartis selon quatre champs : vie publique (mairie, CAF, école, etc.), vie culturelle (médias, cinéma, lieux culturels, etc.), vie citoyenne ( les valeurs de la république, la citoyenneté, la démocratie, etc.) et vie personnelle (le logement, la santé, etc.)<sup>13</sup>. Xu (2016, p 16), explique dans son mémoire que quand un espace social est abordé, la démarche pédagogique se caractérise alors par une progression en trois phases :

- « découverte (connaître le fonctionnement d'un espace social et identifier les acteurs qui y interviennent) ;
- exploration (interagir avec des intervenants d'un espace social) ;
- appropriation : faire seul au sein d'un espace social. »

Au centre de la méthodologie employée dans les ASL, nous retrouvons la forte contextualisation des apprentissages. De fait, l'usage du français est systématiquement lié à des situations de vie quotidienne dans lesquelles les participants peuvent être amenés à agir en langue. Ainsi, cette mise en situation passe par l'usage fréquent de documents authentiques et de nombreux déplacements sur le terrain, à la rencontre des espaces sociaux observés pendant l'atelier<sup>14</sup>. Par ailleurs, la pédagogie poursuivie dans les ateliers de français donne généralement plus de place au travail de la compétence orale. En effet, l'écrit n'est pas secondaire pour autant, mais l'objectif central reste le gain en autonomie dans les différentes situations de communication de la vie courante. Nous retenons que la démarche ASL déplace l'objet d'apprentissage, la maîtrise de langue française n'est plus une fin en soi mais bien le moyen de s'intégrer dans la société. En France, les ASL sont

---

13 Site internet de RADYA : Charte des ALS du réseau Radya, <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/> (consulté le 17/06/17)

14 Site internet du RADYA : <http://www.aslweb.fr/asl-menu/>, (consulté le 17/06/17)

généralement coordonnées par les centres ressources illettrisme (CRI) qui leur délivrent un cahier des charges. Dans le bassin grenoblois, c'est l'Isère Relais Illettrisme (IRIS)- CRI 38, une délégation de l'Instance régionale de l'éducation et de promotion de la santé en Rhône-Alpes (IREPS), qui est chargé de cette mission.

### **3.2. Le centre ressource illettrisme (CRI) de Grenoble : IRIS**

« L'action des Centres Ressources Illettrisme (CRI) de Rhône-Alpes s'inscrit dans des orientations de politiques nationales et régionales en lien avec la mission régionale pour la prévention et la lutte contre l'illettrisme [...] ». Ce sont des organismes « portés par des associations et soutenus par des partenaires institutionnels (État, Région, Départements, Collectivités Locale, etc.). Ils s'inscrivent dans une fonction d'interface, d'accompagnement et/ou de coordination dans des projets locaux, départementaux et/ou régionaux »<sup>15</sup>. Le CRI de Grenoble, renommé, Isère relaie illettrisme (IRIS), coordonne ainsi plus d'une cinquantaine d'actions sociolinguistiques sur l'agglomération. Il est d'un soutien précieux aux structures œuvrant à l'enseignement du français pour les migrants adultes, dont la tâche est ardue du fait du manque de professionnels, de moyens, et de ressources pédagogiques. Lisa Legay, la conseillère pédagogique de la structure nous explique lors d'un entretiens que « IRIS est chargée de l'animation du réseau des ASL sur l'Isère et entre autres du réseau du bassin grenoblois ». Ses missions principales sont :

- Accompagner et conseiller l'ensemble des intervenants en ASL sur le bassin grenoblois. De nombreuses formations thématiques (l'évaluation en ASL, comment construire une séance, etc.) à destination des intervenants, salariés ou bénévoles, sont dispensées gratuitement par les conseillers pédagogiques de IRIS ou des intervenants extérieurs dans le but d'apporter un « accompagnement pédagogique et technique ». Par ailleurs, des journées de formation spécifiques à destination des coordinateurs sont également proposés « pour les accompagner dans la gestion de leur structure, de l'animation de leurs équipes et pour qu'ils échangent autour de leurs pratiques »<sup>16</sup>. En plus de ces temps de formation, IRIS organise une fois par mois une journée de réunion destinée à la rencontre des animateurs ASL sur le bassin grenoblois et à l'échange sur leurs pratiques en atelier ;
- Mutualiser et apporter des ressources pédagogiques et méthodologiques. Le CRI met à disposition des intervenants en ASL de nombreux ouvrages, méthodes,

---

<sup>15</sup> Site internet du CRI-38 : <https://www.cri38-iris.fr/les-missions-du-centre-ressources-illettrisme/> (consulté le 17/06/2017)

<sup>16</sup> Cf. Annexe 5 : Entretien avec Lisa Legay

manuels, référentiels de compétences, jeux, etc. dans sa bibliothèque. Par ailleurs, l'organisme s'inscrit dans une dynamique de mutualisation des ressources pédagogiques existantes et/ou adaptables en ASL;

- Accompagner et aider à la réalisation d'initiatives et d'actions au niveau local, départemental, régional.<sup>17</sup>
- Enfin, depuis peu, IRIS tente de développer « les visites » dans les ateliers « pour observer ce qui se fait, valoriser les projets, conseiller, ré-ajuster les pratiques, etc. afin de proposer ensuite des formations adaptées aux réalités du terrain »<sup>18</sup>. Cependant, Lisa Legay avoue que les structures ont « parfois du mal à ouvrir leurs portes » en invoquant des raisons telles que : le jugement auquel s'exposent les équipes bénévoles et le stress que cela occasionne.

### ***3.3. Les acteurs des ASL***

Pour assurer le fonctionnement d'une action sociolinguistique, plusieurs acteurs sont nécessaires. Les bénévoles constituent la « pierre angulaire » de la plupart des structures, comme énoncé plus haut, ils sont très nombreux et la survie des ASL en dépend. Ensuite, l'organisation de l'action est généralement laissée à un coordinateur ou/et un formateur qui est dans la plupart des cas, salarié. Leurs postes se confondent parfois et alors les fonctions de coordinateur et de formateur sont assurées par la même personne (Molostoff, 2012). D'autres acteurs périphériques, dont nous parlerons, interviennent également dans l'action sociolinguistique. Voici maintenant une description plus détaillée de leurs missions respectives.

#### **3.3.1. Les animateurs bénévoles de PASS**

A PASS, nous disposons de six bénévoles. La plupart sont des retraités de milieux professionnels divers, impliqués bénévolement dans plusieurs actions associatives. Ils n'ont pour la plupart pas suivi de formation en FLE et n'ont pas de connaissances en la matière. Les raisons de leur engagement sont multiples, mais généralement nous retrouvons,

- l'envie d'aider les publics en difficulté ;
- l'amour de la langue française ;

---

<sup>17</sup> Pour plus d'information voir le site du CRI 38 : <https://www.cri38-iris.fr/les-missions-du-centre-ressources-illettrisme/> et le Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise : <http://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2016/02/Cahier-des-charges-des-ASL-de-Ille-et-Vilaine-2011.pdf> (consultés le 17/06/17)

<sup>18</sup> Cf. Annexe 5

- l'envie de faire de son temps libre, de sa retraite, quelque chose d'utile, de se réinvestir dans une action qui a un sens à leurs yeux.

Le manque de formation des bénévoles est solutionné par un accompagnement rapproché de la part de la coordinatrice, comme nous l'avons vu précédemment. Ils peuvent également participer aux formations proposées par IRIS à tous les bénévoles de l'agglomération grenobloise. Ces formations traitent des nombreuses problématiques récurrentes en ASL comme : comment concevoir une séance, comment évaluer les participants, comment exploiter des documents authentiques etc. Dans ses locaux, IRIS propose également une bibliothèque de ressources pédagogiques et se met à disposition pour conseiller et accompagner les équipes bénévoles.

### 3.3.2. La formatrice/ coordinatrice des ateliers de français : Véronique Simon

Dans le cas de PASS, la coordinatrice de l'action sociolinguistique endosse également la fonction de formatrice. Elle est salariée de l'association depuis 13 ans.

En tant que formatrice, son rôle consiste à l'accueil et à la sélection des participants des ateliers de français. Elle est également responsable du suivi des personnes tout au long de l'année et de leur positionnement sur une échelle de niveau. Ainsi, lors du premier entretien de début d'année, elle leur attribue un niveau à l'oral en se fondant sur le référentiel du cadre commun de référence pour les langues (CECRL) et sur le référentiel du français langue d'intégration (FLI). A la fin de l'année, des entretiens de bilans sont réalisés avec chaque participant pour constater le chemin parcouru par rapport au niveau de départ. Par ailleurs, elle se partage, avec les bénévoles, l'animation de la moitié des ateliers de français. En tant que coordinatrice, elle s'occupe du recrutement des bénévoles. Le choix des bénévoles ne suit pas de critères de recrutement particulier, si ce n'est la motivation et le sens de la démarche. Elle gère également l'accompagnement et le soutien pédagogique des équipes bénévoles. Elle leur prodigue conseils et soutien et met à disposition les ressources pédagogiques de PASS (anciennes séances, activités de différentes natures en fonction de la thématique de travail), ainsi que de nombreuses méthodes pédagogiques destinées à les aider dans la conception de leurs séances<sup>19</sup>. Elle organise également les réunions d'équipe :

- une réunion en début d'année pour mettre en contact les bénévoles, les sensibiliser à la démarche en ASL et leur montrer les ressources disponibles ;
- une rencontre d'équipe une fois par mois afin de faire le point sur le travail réalisé et sur le mois à venir ;

---

<sup>19</sup> Cf. Annexe 6 : Extrait du document d'accompagnement donné aux animateurs en début d'année

- une réunion bilan de fin d'année dans lequel chacun revient sur son expérience et formule ses souhaits pour l'année à venir.

Plus largement, elle coordonne et organise l'action socio-linguistique, c'est-à-dire qu'elle fait vivre le projet. Pour cela elle est chargée de trouver ou pérenniser les financements, entretenir la communication à l'échelle du quartier, avec les institutions, les partenaires et les financeurs, organiser le recrutement et l'accompagnement des bénévoles et enfin rendre des comptes en faisant le bilan des actions menées à destination des financeurs de l'association.

### 3.3.3. Les acteurs périphériques à l'action sociolinguistique

Elianne Bonjean, est l'écrivaine publique salariée de la MDH, son travail est d'aider et d'accompagner les personnes en difficulté sur les questions administratives et de la gestion de l'écrit au quotidien. Elle intervient notamment auprès des personnes analphabètes qui ne peuvent prendre connaissance des documents écrits et agir à l'écrit. C'est elle qui, généralement, reçoit les personnes désireuses d'apprendre le français et ensuite les oriente vers l'association. Elle facilite ainsi l'accès aux droits de ces publics. La fonction des écrivains publics n'est pas spécialement déterminée et Molostoff (2012, p.17), relève dans son mémoire qu'il existe plusieurs configurations dans le bassin grenoblois :

« - L'écrivain public est coordinateur de l'ASL, le formateur est une tierce personne. L'écrivain public assure donc toutes les fonctions du coordinateur énumérées ci-dessus.

- L'écrivain public est le référent de l'ASL, une tierce personne assure alors le rôle de coordinateur et formateur.

- L'écrivain public est référent et coordinateur administratif, une tierce personne est alors formatrice et coordinatrice pédagogique.

- L'écrivain public assure toutes les fonctions. Dans les associations, le plus souvent, une seule et même personne assure les fonctions de coordinateur et formateur »

Dans certaines structures, d'autres professionnels peuvent travailler en partenariat avec les ASL. C'est le cas des conseillères en économie sociale et familiale (CESF). Salariées, elles aident les personnes en situation précaire à résoudre leurs difficultés quotidiennes. Leur rôle est essentiel dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle et ainsi, elles sont souvent amenées à travailler main dans la main avec les associations proposant des ASL aux personnes qu'elles suivent.

### ***3.4. Les bénéficiaires des ASL, entre hétérogénéité et homogénéité***

Pour définir simplement, dans un premier temps, le public que nous rencontrons dans les ASL, nous dirons qu'il s'agit de personnes allophones ou francophones issues de l'immigration qui souhaitent apprendre le français ou en améliorer sa maîtrise. D'autres noms peuvent leur être donnés : participants, stagiaires, etc. La formation linguistique des adultes migrants (FLMA) se revendique comme revêtant des caractéristiques spécifiques, qu'il convient de prendre en compte pour réaliser un acte pédagogique de qualité. Justement, ces caractéristiques tiennent particulièrement à la composition du public des ASL, du contexte social duquel il est issu et des objectifs de formation qu'il vise. Nous tenterons dans les prochains paragraphes de cerner ce public si particulier.

#### **3.4.1. Un public aux caractéristiques socio-culturelles singulières**

Les migrants que nous avons rencontrés en ASL constituent un public globalement fragile pour des raisons que nous recensons ci-après.

##### L'expérience du déracinement

Les raisons qui poussent les personnes à partir de leurs pays sont nombreuses et diverses, mais le point commun qui existe entre tous est l'espoir d'une vie meilleure. Quitter son pays de naissance n'est pas anodin et la plupart du temps cela entraîne de nombreuses répercussions sur la vie de ces personnes déracinées. Graschinsky de Cohan Graciela (2002/3, p.9) souligne que, « on peut considérer deux types de migration : la migration volontaire où le sujet assume le désir de partir et celle qu'on appelle forcée, celle du réfugié ou l'exilé, où le changement est obligé par les circonstances qui ne dépendent pas de lui. Chacune a sa spécificité. Pourtant, toutes les deux ont une caractéristique commune : on abandonne le quotidien, les points de repère, l'appartenance à un groupe, tout ce qu'on a construit dans l'endroit où il y a les racines ». Les personnes faisant l'expérience du déracinement sont marquées par cette rupture avec leur patrie d'origine et présentent alors une certaine fragilité qui, ajoutée aux conditions de vies qu'elles mènent dans le pays d'accueil, peut impacter la situation didactique en ASL. Neruda (1987), disait, « le déracinement pour l'être humain est une frustration qui, d'une manière ou d'une autre, atrophie la clarté de son âme »<sup>20</sup>. Par ailleurs, pour certains les parcours migratoires peuvent être difficiles voire s'avérer traumatisants (Passemar, 2015, p.19). Ces deux dernières années ont été particulièrement tragiques et ont révélé la morbidité des parcours

---

<sup>20</sup> Neruda, Pablo, *J'avoue que j'ai vécu*, 1987. Ed : Gallimard.

migratoires actuels pour ceux qui n'ont pas les ressources nécessaires pour quitter leurs pays en toute sécurité. De plus, l'arrivée dans la société d'accueil est loin d'être toujours synonyme de la fin des difficultés. Bien au contraire, les migrants doivent alors faire face à la complexité de leur situation administrative, à la précarité, à la désillusion qu'occasionne toujours la prise de conscience de l'idéalisation faite du pays d'accueil et enfin, aux préjugés.

### Un public soumis aux préjugés

Graschinsky de Cohan Graciela (2002/3, p.5) explique que « le fait de devenir immigré, devenir quelqu'un d'« étrange » ou un étranger quand on choisit de changer le lieu de naissance pour un autre, peut entraîner des résonances affectives importantes ». Ceci est en partie lié au nombreux préjugés qui pèsent encore sur la vie des personnes issues de l'immigration. La question de l'immigration reste encore dans beaucoup de pays occidentaux un réservoir à fantasmes, à idées reçues dans lequel les migrants ont rarement le beau rôle et qui, de surcroît, est régulièrement instrumentalisée à des fins politiques et électorales. Aborder le thème des préjugés est délicat car il renvoie, selon nous, à des fondements psychologiques complexes de l'ordre de l'acceptation de l'altérité, de la différence. Selon Kristeva (1988, p. 268), « inquiétant, l'étranger est en nous-mêmes, nous sommes nos propres étrangers, nous sommes des êtres divisés ». L'ignorance nous paraît être la principale raison nourrissant les préjugés entretenus sur les personnes migrantes. Une ignorance qui commence par la négation et la cécité de la plupart d'entre nous sur la réalité des migrations, les conditions de vie des migrants et sur les raisons de leur départ.

### Un public majoritairement pauvre et déclassé

Les migrants adultes en France rentrent malheureusement pour la plupart dans la catégorie des personnes précaires et des classes populaires. Passemard (2015, p.19) rappelle que « le voyage coûtant cher, ce sont rarement les plus pauvres qui partent (25% des migrants sont diplômés de l'éducation supérieure) ». Pourtant, « les migrants en changeant de pays, changent aussi souvent de catégorie sociale [...] Ce changement est le plus souvent un déclassement. Quel que soit leur statut d'origine, ils deviennent majoritairement ouvriers ou employés occupant des emplois non-qualifiés dans le pays d'accueil » (Adami, 2009, p. 14), et ceci notamment du fait de la non-reconnaissance de leur diplôme ou à cause de la discrimination. Ceci est corroboré par Thave (2000). Les adultes migrants avec lesquels nous avons travaillé en ASL faisaient généralement partie des catégories populaires.

D'ailleurs, leur simple présence aux ateliers de français de l'association PASS en atteste car seules sont visées par l'action sociolinguistique les personnes issues de quartiers défavorisés de l'agglomération.

#### 3.4.2. Un public homogène dans ses attentes...

Les adultes migrants rencontrés en atelier de français ne sont pas comparables avec des étudiants de FLE « classiques ». Ils ont tous en commun qu'il n'apprennent pas le français par choix, mais par nécessité. L'apprentissage de la langue dans ce contexte, n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen. Confrontés à l'urgence du quotidien et à la nécessité de maîtriser la langue pour satisfaire leurs besoins les plus élémentaires (manger, se loger, se soigner, travailler), ils nourrissent généralement les mêmes besoins langagiers. Les entretiens<sup>21</sup> menés avec eux révèlent que le désir le plus cher est d'atteindre l'autonomie dans les espaces sociaux les plus fréquentés mais également de pouvoir tisser des liens sociaux avec des natifs, et de comprendre les logiques de fonctionnement de la société d'accueil.

#### 3.4.2. Mais également très hétérogène

En ASL, la situation didactique est marquée par une grande hétérogénéité des participants. Il est indispensable de la prendre en compte afin d'adapter la pédagogie pour rendre possible l'enseignement de la langue cible. Xu, (2016, p.18), explique que « [...] l'hétérogénéité des profils se repère à de nombreux aspects : le sexe, l'âge, le pays d'origine, la situation administrative, la langue maternelle, le niveau de scolarisation, les expériences professionnelles, les raisons de l'installation en France, la durée de vie en France, le niveau de maîtrise du français (oral/écrit), les besoins et attentes par rapport à leur apprentissage du français ». En ce qui concerne l'origine des apprenants, des personnes de tous pays participent aux ASL. Certaines zones du monde sont plus présentes, notamment les populations venant du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne, du proche et moyen Orient et du sud de l'Europe. Mais d'autres types de populations peuvent aussi arriver, au grè des bouleversements géopolitiques. Cette année, nous avons par exemple plus de Syriens que les années précédentes<sup>22</sup>. Ainsi, il nous faut souvent composer dans nos groupes avec une réelle asymétrie des niveaux et des compétences, des profils hétéroclites ainsi que des rapports au savoir et à l'école différents.

---

21 Cf. Annexe 7

22 Cf. Annexe 2 : Liste des inscrits aux ASL 2016-2017

### Le niveau de scolarisation et le rapport à l'apprentissage

Les groupes en ASL sont généralement constitués de personnes ayant des niveaux de scolarisation très différents. Alors que certains ne sont jamais passés sur « les bancs de l'école », d'autres, au contraire, ont atteint de hauts niveaux d'études avant d'arriver en France. Il est fréquent de devoir composer avec des personnes analphabètes ne comprenant pas le français écrit mais le parlant très bien et à l'inverse d'autres ayant été scolarisé dans leurs pays d'origine, plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral. Adami (2009, p.61), explique que « le niveau de scolarisation des migrants est un facteur capital qui détermine leurs rapports à l'apprentissage guidé et qui influe fortement sur leurs façons d'acquérir la langue cible en milieu naturel » et qu'il existe des « différences importantes dans les rapports à la langue entre ceux qui ont été scolarisés et les autres » (Ibid, p.39). Au cours, de la scolarité, quelle qu'elle soit, un apprenant acquiert un ensemble de compétences méta-linguistiques et méta-cognitives permettant la prise recul de ce dernier sur les objets enseignés et le rendant plus conscient de ses propres mécanismes et procédures d'apprentissage. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit de prendre de la distance avec la pratique langagière pour en analyser les composantes (Ibid). De fait, les personnes n'ayant pas été scolarisées, ne possèdent pas les habitus scolaires pour engager ce travail réflexif. Nous empruntons ici le concept d'*Habitus* à Pierre Bourdieu : « l'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales » (Wagner, 2012, p.2). Par exemple, savoir utiliser des méthodes, des outils comme le dictionnaire, des manuels pour renforcer, structurer, développer les acquis renvoie à des habitus scolaires. Sur le terrain, les entretiens menés avec les participants au début du projet mettent en lumière les différences importantes dans le rapport de chacun à l'apprentissage du français. Pour ne citer qu'un exemple, ceux qui ont eu la possibilité d'aller à l'école sont généralement dans l'attente de faire plus de grammaire, de conjugaisons, d'exercices de systématisation, etc. Pour les autres la préoccupation première est de pratiquer l'oral. L'hétérogénéité dans les niveaux de scolarisation des participants est donc un enjeu déterminant dans la conduite de l'ASL.

### L'attitude face à l'apprentissage

Nous avons avancé plus haut que le public constitutif des ASL présente une homogénéité dans les raisons qui le pousse à apprendre le français. Une autre chose est l'attitude des apprenants en atelier. Sur le terrain, malgré des attentes en apparence similaires nous nous

confrontons à des attitudes diverses qui ne sont pas toujours celles de personnes motivées. Cela influe sur la dynamique de groupe et le climat d'apprentissage. « Certains s'engagent dans la formation linguistique avec la ferme volonté de progresser car ils voient l'enjeu social, d'autres subissent plus et n'y voient pas d'intérêt et viennent pour le lien social, pour sortir de la maison [...]» (Adami, 2009, p.39). Nous ne pouvons de fait, pas écarter de notre réflexion, l'influence du contexte de vie des adultes migrants, généralement incertain et précaire quand nous abordons la question de l'investissement dans l'apprentissage.

## **Chapitre 2. Quelle offre de formation linguistique pour les adultes migrants en France ?**

### ***1. Les politiques d'accueil et d'intégration en mouvement permanent***

Dans un monde où le capitalisme et la mondialisation font de plus en plus d'exclus, où des peuples entiers fuient l'oppression de leurs régimes politiques, la guerre ou encore les catastrophes climatiques, les flux d'êtres humains n'ont jamais été aussi importants. Au nom de la libre circulation des hommes sur la planète, les états qui reçoivent ces populations partout dans le monde tentent de s'organiser pour accueillir au mieux et accompagner l'intégration des nouveaux arrivants dans la société. Les fortes migrations internationales actuelles sont marquées par le déplacement de populations majoritairement pauvres, poussant les états à axer leurs politiques d'immigration vers l'accueil des primo-arrivants. Ainsi, en France, c'est dans ce sens que l'état intervient principalement, notamment sur la question de la formation linguistique des migrants jeunes et adultes et a mis en place un certain nombre de dispositifs depuis le début des années 2000. Nous nous focaliserons ici sur l'offre de formation linguistique pour les étrangers adultes vivant en France : elle se décline selon trois catégories. Nous trouvons en premier lieu, l'offre officielle et gratuite mise en place par l'état dans le cadre des politiques linguistiques en vigueur à destination des demandeurs d'asile et des réfugiés. Ensuite, depuis quelques années, nous assistons au développement d'une offre de formation linguistique périphérique au système public, qui complète les propositions officielles jugées insuffisantes. Ce sont des associations et des structures publiques de proximité (CCAS, etc.) qui se sont mobilisées face au constat d'isolement et de faible maîtrise du français de nombreux migrants et proposent des ateliers linguistiques presque gratuits. Enfin, des cours payants sont également disponibles, dispensés par les universités et les

établissements privés. La formation linguistique des adultes migrants et pas seulement des adultes primo-arrivants est revendiquée avec véhémence et de longue date par l'ensemble des acteurs œuvrant pour cette cause. Pour tous, elle est considérée comme un droit car elle « représente pour chacun la possibilité d'avancer, de participer à la vie sociale et culturelle d'un pays, de s'émanciper » (Étienne, 2007, p.57).

## ***2. Les formations linguistiques officielles***

En observant le panorama des politiques d'accueil et d'intégration en France ces dernières années, il en ressort que les évolutions les plus marquantes concernant les mesures relatives à l'intégration linguistique des adultes migrants sont arrivées entre 2003 et 2013 (Extramania, 2014). Selon Extramania (2014, p.41), « les années 2000 marquent un tournant dans la manière de concevoir les formations linguistiques mises en places pour les adultes migrants. Les politiques publiques vont dès lors prioriser l'accueil des étrangers primo-arrivants, c'est à dire ceux arrivés depuis moins de deux ans en France. Une des principales conséquences va être la réaffectation des fonds publics vers les dispositifs et organismes organisant cet accueil. » Cette dernière explique par ailleurs que cette nouvelle ligne politique dont nous sommes actuellement les héritiers, va prioriser l'apprentissage de la langue en faisant du français une condition d'intégration et une clé d'entrée au droit de séjour en France. Elle rajoute que « cette nouvelle orientation politique rend petit à petit plus importante l'idée de pouvoir attester d'un certain niveau de langue plutôt que d'avoir le droit de bénéficier d'une formation linguistique » (Ibid, p.41). En France, depuis 2009, c'est l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) qui est chargé d'accueillir les nouveaux arrivants et d'organiser leur parcours d'intégration. Il est le fruit de la fusion de l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) avec une partie des missions de l'Agence pour la cohésion sociale et l'Égalité des chances (ACSE). Cet établissement public administratif est actuellement « le seul opérateur de l'État en charge de l'intégration des migrants durant les 5 premières années de leur séjour en France »<sup>23</sup>. Ses missions principales sont « la gestion des procédures de l'immigration professionnelle et familiale, la gestion du dispositif national d'accueil des demandeurs d'asile, celle des aides au retour et à la réinsertion, participant au développement solidaire, ainsi que la lutte contre le travail illégal»<sup>24</sup>. C'est également l'OFII qui coordonne l'offre linguistique à destination des demandeurs d'asile. En effet, dans le cadre de son parcours d'intégration, la

---

23 Site internet de l'OFII. [http://www.ofii.fr/qui\\_sommes-nous\\_46/nos\\_missions\\_2.html](http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/nos_missions_2.html) (consulté le 08/07/17)

24 Ibid

personne reçue au séjour en France se voit proposer la signature d'un contrat d'intégration républicaine (CIR), anciennement appelé contrat d'aide à l'intégration (CAI). Dans son article, Candide (2007) nous apprend que ce contrat, mis en œuvre le 1 juillet 2003, ouvre des droits aux personnes accueillies en proposant notamment des prestations civiques et linguistiques. Le dispositif CIR est généralisé sur l'ensemble du territoire national en 2006 (Candide, p189). Dans cet engagement réciproque le migrant s'engage à suivre les formations prescrites par l'établissement, notamment concernant les valeurs de la république ainsi qu'une formation linguistique, lorsque le besoin en est établi. L'objectif premier des cours de français proposés par l'OFII est d'atteindre un niveau minimum d'autonomie en langue, afin de pouvoir être acteur dans la société d'accueil. Le CIR est gratuit et concerne uniquement les personnes étrangères hors UE, entrées légalement en France, majeures et admises au séjour. Dans le souci d'adapter au mieux les cours de français aux profils et aux besoins des bénéficiaires, l'OFII réalise un bilan linguistique qui prend la forme d'un test de positionnement, puis oriente les migrants selon deux types de parcours d'une durée maximale de 300 heures. Le premier parcours vise à l'obtention du diplôme initial en langue française (DILF A1.1) et s'adresse majoritairement à un public peu ou pas scolarisé et met en avant les premiers acquis en français<sup>25</sup>. Cochy et al. (2007, p.140), nous apprennent que le DILF est instauré par le décret du 19 décembre 2006 et atteste la maîtrise du niveau A1.1. Ce dernier est inférieur au niveau A1 comme défini par le cadre européen commun de référence pour les langues du conseil de l'Europe et repose sur « un référentiel pour la valorisation des niveaux élémentaires »<sup>26</sup>. Le deuxième parcours prévoit quant à lui l'obtention du diplôme élémentaire en langue française (DELTA) qui se décline en deux niveaux, A1 et A2. Le DELTA se fonde sur le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et va du premier niveau d'utilisation de la langue (A1) à un usage élémentaire qui « atteste de la maîtrise des structures de base de la langue »<sup>27</sup>. Le DELTA s'adresse à des personnes scolarisées dans leur langue maternelle. Les ressortissants de l'union européenne, n'ayant pas accès aux formations dispensées par l'OFII, peuvent cependant suivre des formations complémentaires si ils disposent d'un « séjour permanent », ou une carte de résident de 10 ans. Il faut savoir que « plus de 60% des signataires du CAI ont un niveau de « communication possible » et échappent au dispositif de formation. Mais ils ne parlent pas très bien français et cela leur pose des

---

25 Pour plus d'information consulter le site de l'OFII, [http://www.ofii.fr/tests\\_197dispositif\\_de\\_formation\\_linguistique\\_ofii\\_1245.html?preview=oui](http://www.ofii.fr/tests_197dispositif_de_formation_linguistique_ofii_1245.html?preview=oui) (consulté le 08/07/17)

26 Ibid

27 Ibid

problèmes après »<sup>28</sup>.

### **3. Les formations linguistiques payantes**

Au vue des importants délais d'attente pour obtenir une formation linguistique prescrite par l'État ainsi que de la difficulté de réunir l'ensemble des critères y donnant droit, les étrangers qui en ont la possibilité se tournent vers une offre de cours de français payante. Dans ce domaine, nous trouvons les universités (à Grenoble, le Centre universitaire des Études Françaises (CUEF) ou encore des établissements privés, les alliances françaises (association loi 1901) ou d'autres organismes indépendants. Cependant, une partie des migrants vivant en France n'a pas les ressources financières suffisantes et ne peut donc pas accéder à cette offre de formation, bien souvent onéreuse. Prenant en considération que cette part de la population n'a accès, ni aux formations officielles, ni aux formations payantes, une nouvelle offre de formation presque gratuite a vu le jour. Celle-ci est propulsée par des structures publiques (CCAS) ou associatives de proximité (subventionnées par les pouvoirs publics) : les ateliers socio-linguistiques (ASL).

### **4. Les ateliers socio-linguistique (ASL)**

Les ASL s'adressent aux migrants adultes, primo-arrivants ou installés en France depuis plusieurs années, dont la maîtrise insuffisante de la langue française constitue un frein dans le parcours d'intégration socioprofessionnelle. Sont considérées comme prioritaires : « les personnes de nationalité étrangère en situation régulière et souhaitant s'installer durablement en France ; extra-européens ; signataires du CIR depuis moins de 5 ans »<sup>29</sup>. D'après le centre ressource illettrisme Isère (CRI), les ASL: « visent une plus grande appropriation de l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne ».<sup>30</sup>

L'autonomie personnelle et citoyenne comme énoncée plus haut passe impérativement par l'apprentissage des principes et valeurs de la société d'accueil ainsi que la connaissance de ses temps forts<sup>31</sup>. Enfin, comme le souligne IRIS, les ASL jouent un rôle capital car ils « rompent l'isolement et facilitent l'ouverture et la participation à la vie locale et

---

28 Ibid

29 Site internet du CRI- 38 : <http://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2016/02/ASL-Descriptif.pdf> (consulté le 08/07/17)

30 Ibid

31 Site internet du réseau RADYA : (<http://www.aslweb.fr/asl-menu/>) (consulté le 08/07/17)

sociale ». <sup>32</sup>

Malheureusement, l'action socio-linguistique traverse des moments difficiles : la conjoncture politique actuelle ne garantit pas de réelles avancées à venir sur le terrain de la FLMA. En effet, le public avec lequel nous travaillons en ASL, ne comporte pas uniquement des demandeurs d'asile mais aussi des personnes migrantes déjà en possession d'un titre de séjour et en cours d'intégration dans la société française. C'est précisément ce public qui est progressivement abandonné par les pouvoirs publics, car ne rentrant pas dans la catégorie des primo-arrivants. Il échappe alors aux formations linguistiques officielles préconisées par l'état sans pour autant avoir un niveau de français suffisant pour évoluer en autonomie au quotidien. Étienne (2007, p 57), le déplore, « au moment où les pouvoirs publics et les médias focalisent toute leur attention sur l'immigration, nous sommes en droit de nous interroger sur le traitement des autres populations, pour qui la question de l'apprentissage du français est une nécessité. Ceux qui jusqu'ici pouvaient bénéficier de services de proximité comme les cours de quartier dispensés dans les centres sociaux destinés aux adultes désireux simplement d'apprendre le français pour leur vie quotidienne [...] il n'existe quasiment plus rien, les subventions destinées aux associations de proximité se réduisent d'années en années. Ces cours contribuent à créer du lien dans les quartiers, de permettre à certains parents de suivre la scolarité de leurs enfants ».

---

32 Site internet du CRI-38: <http://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2016/02/ASL-Descriptif.pdf>  
(consulté le 08/07/17)

## **Partie 2 – Cadrage théorique**

## Chapitre 3. La maîtrise de la langue française, pierre angulaire de l'intégration

### 1. *L'intégration des migrants en France : éclairages terminologiques*

#### 1.1. *Immigré, étranger, quelle différence ?*

Pour définir clairement le public des ateliers socio-linguistiques, il est intéressant de clarifier certaines appellations pouvant être confondues.

« Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangères et immigrées ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente: un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré »<sup>33</sup>. En revanche, « un étranger est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). Les personnes de nationalité française possédant une autre nationalité (ou plusieurs) sont considérées en France comme françaises. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France (les mineurs notamment) ». La définition précise toutefois que « à la différence de celle d'immigré, la qualité d'étranger ne perdure pas toujours tout au long de la vie : on peut, sous réserve que la législation en vigueur le permette, devenir français par acquisition ». L'immigration est un sujet sensible actuellement et nous pensons que le mauvais usage de certains termes se rapportant à la question des migrants peut accentuer la polémique. Pour cela, nous désirons éclaircir ces notions, afin d'éviter les interprétations. D'ailleurs, Devitte (1999, p.8), met en garde le lecteur contre l'association d'idée « étranger-immigré », le terme d'étranger faisant référence à une nationalité (un étranger en France est une personne qui n'a pas la nationalité française) alors que celui d'immigré fait référence au mouvement du pays d'origine au pays d'accueil. L'immigration renvoie à une situation de déracinement

---

<sup>33</sup> Site internet de l'INSEE: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1198> (consulté le 18/07/17)

d'une personne par rapport à sa culture d'origine, mais elle est aussi créatrice de diversité et d'ouverture culturelle dans la société cible. Toutes les vagues d'immigration sont jugées problématiques dans un premier temps. Les immigrés sont souvent accusés de venir « voler » les emplois français, de ne pas s'intégrer du fait de pratiques culturelles différentes (religion, orientations politiques, etc.) ou encore, ils sont pointés du doigt sur des critères qualitatifs : bruyants, sales, etc. Malgré une philosophie humaniste et démocratique mise en avant, nous avons encore bien du mal à accueillir et à accepter les immigrés dans nos pays.

Les bénéficiaires de l'action sociolinguistique, avec lesquels nous avons travaillé, ont peut être la nationalité française, cela ne nous concerne pas. Toutefois, ils sont tous nés à l'étranger et ont émigré vers la France, ce qui les fait rentrer dans la catégorie des personnes issues de l'immigration. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les ASL visent « une plus grande appropriation de l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne ». De plus c'est « un des outils au service des personnes maîtrisant insuffisamment la langue française dans leur parcours d'insertion socioprofessionnelle »<sup>34</sup>. Ici, nous repérons la terminologie « insertion », alors qu'il nous a souvent été donné de rencontrer également le terme d'intégration. Nous allons nous intéresser à quoi renvoie ces étiquettes lexicales.

## ***1.2. Intégration et insertion***

L'IIDRIS (Index international et dictionnaire de la réadaptation et de l'intégration sociale) définit l'insertion d'un individu dans la société comme une « action visant à faire évoluer un individu isolé ou marginal vers une situation caractérisée par des échanges satisfaisants avec son environnement ; c'est également le résultat de cette action, qui s'évalue par la nature et la densité des échanges entre un individu et son environnement ». En revanche, le dictionnaire suisse de politique sociale explique : « un groupe, ou une société, est intégré(e) quand ses membres se sentent liés les uns aux autres par des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières. »<sup>35</sup>

---

34 Cahier des charges des ASL : <http://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2016/02/Cahier-des-charges-des-ASL-de-ils%C3%A8re-2011.pdf> (consulté le 18/08/17)

35 E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2007. Source : site internet du CNLE (conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale) <http://www.cnle.gouv.fr/Insertion-sociale-integration.html> (consulté le 18/08/2017)

Nous comprenons donc que l'insertion renvoie à un niveau individuel et analyse la participation d'un individu à un système social. alors que l'intégration est à comprendre à l'échelle de la société entière. Elle est rendu visible par le lien unissant les individus et le sentiment qu'ils partagent de faire parti du même ensemble. Ainsi, l'insertion « désigne les interventions menées au moyen de dispositifs publics auprès de populations dont la situation d'exclusion est révélatrice de défaillances des mécanismes d'intégration »<sup>36</sup>. Ces interventions ont pour but d'aider à un niveau individuel en mettant en place des stratégies de discrimination positive. Ces dernières doivent renforcer les processus de socialisation et le développement des liens sociaux pour aider ces personnes à sortir de leur isolement. Les ateliers socio-linguistiques travaillent dans le sens de l'insertion des individus dans le société française en les rendant plus autonome dans leur maîtrise du français et en les sensibilisant sur les codes socio-culturels de la société française.

## ***2. Connaître la langue de la société d'accueil pour une intégration durable***

Le lien évident entre la maîtrise de la langue du pays d'accueil et l'intégration des personnes migrantes dans la société n'est plus à démontrer. En effet, pour reprendre l'expression de Cochy et al. (2007, p.139) l'acquisition de la langue paraît être la « pierre angulaire », du processus global d'intégration économique sociale et civique. D'un point de vue économique, elle ouvre les portes du monde professionnel, en permettant à ces personnes d'avoir un travail sans lequel elles survivent difficilement et restent dépendantes des aides sociales. D'un point de vue social, c'est l'autonomie dans les différents espaces sociaux qui est recherchée. Les migrants souffrent beaucoup de l'impossibilité ou de la difficulté à accomplir des tâches du quotidien ou à satisfaire des besoins élémentaires à cause de leurs difficultés langagières. C'est pour cette raison que le français enseigné dans le cadre des ateliers sociolinguistiques est avant tout orienté dans le sens d'une pratique de la langue du quotidien selon les espaces sociaux dans lesquels la personne est amenée à évoluer. Par ailleurs, il nous apparaît fondamental que les migrants puissent tisser des liens avec les natifs dans une optique de rencontre et d'échanges interculturels, autant d'éléments qui favorisent l'ouverture des mentalités et l'acceptation de l'altérité dans la société d'accueil. Des notions, donc, indispensables pour faire évoluer la société d'arrivée dans le sens de l'ouverture, de l'accueil, de l'accompagnement et de la cohésion. Dans le cas français, Candide (2007) met en évidence l'importance de la maîtrise de la langue pour

---

<sup>36</sup> site internet du CNLE (conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale)  
<http://www.cnle.gouv.fr/Insertion-sociale-integration.html> (consulté le 18/08/2017)

avoir accès aux droits et à la citoyenneté. Prenons le cas du droit du sol. En France, l'instauration du CAI (contrat d'accueil et d'intégration renommé CIR) dans les années 2000 a mis la maîtrise de la langue française au centre des préoccupations et en a fait une condition sine qua non pour l'obtention d'un titre de séjour et pour s'établir durablement en France ; c'est « [...] la terre promise contre langue apprise[...]» pour reprendre l'expression de Galligani (2007, p.285) dans son article. Plus généralement, parler français en France permet d'ouvrir les droits des migrants sur le plan professionnel, social etc. Par ailleurs, Candide (2007, p.189) cite dans son article, le travail réalisé par une équipe pluridisciplinaire composée d'experts (psychologues, économistes, statisticiens et sociologues) qui a mené des travaux sur la langue et l'intégration et a établi cette liste de propositions :

« l'acquisition de la langue française en France par les migrants est :

- Une nécessité pour n'être plus dépendant et vulnérable ;
- Une condition indispensable de l'épanouissement personnel et de l'acquisition de l'autonomie individuelle, culturelle, professionnelle et sociale ;
- Une condition indispensable pour se faire comprendre, se défendre, faire valoir son point de vue ;
- Pour la société toute entière une condition du lien social, de la compréhension mutuelle, du vivre ensemble et du développement de la citoyenneté ;
- Une condition préalable à l'efficience de tous les autres dispositifs d'insertion ou d'intégration ;
- Une des conditions de l'adhésion au pacte républicain ;
- Une nécessité pour obtenir la nationalité française. »

Enfin, au delà de l'ouverture à tous les niveaux, que permet la maîtrise de la langue cible, c'est l'épanouissement et le bonheur de ces personnes dans la société d'accueil qui est en jeu. Elle leur prodigue indubitablement une plus grande confiance au quotidien et leur ouvre les portes vers un avenir plus serein.

### ***3. Le niveau de langue, un outil de sélection sociale***

Dans le prolongement de ce dont nous venons de discuter dans le précédent paragraphe,

par rapport à l'impératif de formation linguistique des migrants adultes, nous souhaitons souligner qu'une maîtrise insuffisante de la langue entraîne généralement un phénomène de sélection sociale qui dessert cruellement les publics concernés. Comme l'affirme Raynal (2007, p.3) « tout le monde converge sur le fait que la langue est un outil de sélection sociale ». Selon le niveau de langue des individus, la société est plus ou moins accueillante, bienveillante. Il existe une véritable discrimination par rapport à la langue parlée. Les habitants des quartiers populaires souffrent de cette pression langagière et généralement ne maîtrisent pas suffisamment la langue normée, le « bon parlé » leur permettant de se fondre dans la société d'accueil. « La langue pointe, il est vrai, les différences, aggrave les ruptures, et plus encore dans les quartiers populaires où elle surajoute à la ségrégation spatiale une séparation invisible » (Ibid, p.3). Les entretiens réalisés avec les participants de nos ASL ont confirmé cela. Il en est ressorti qu'il est très handicapant, pour eux, de ne pas maîtriser la langue telle qu'elle est valorisée dans la société et qu'ils ont parfois, à subir agressivité et discrimination de la part des natifs.

#### Prendre en compte les biographies langagières pour faciliter l'acquisition

Pour terminer, un dernier frein concernant l'acquisition de la langue française est soulevé par Galligani (2007, p.285), qui explique que la non-prise en compte de la biographie langagière des migrants est un obstacle à l'apprentissage du français. « Qu'advient-il de la ou des langues de départ de l'étranger ? [...] la France, l'hôte, ne fait aucunement mention dans ses articles de lois des « autres langues » de l'étranger. [...] L'identité linguistique de l'individu est négligée. Tout porte à croire qu'il doit oublier sa ou ses langues pour être mieux absorbé par la langue officielle, le français ». La question de la reconnaissance des langues des migrants nous semble importante car elle renvoie directement à celle de la motivation dans l'apprentissage.

## **Chapitre 4. Quel champ didactique pour l'enseignement du français aux adultes migrants : du FLE/ FLS au FLI**

### ***1. La formation linguistique des adultes migrants, un objet didactique mal identifié***

Le domaine dans lequel nous nous inscrivons est celui de la didactique des langues et plus spécifiquement dans le champ du français langue étrangère (FLE). Cependant, s'il s'agit bien d'enseigner le français à des apprenants dont ce n'est pas langue première, nous soulevons d'ores et déjà que la formation linguistique des migrants relève également du français langue seconde (FLS). En effet, le FLS décrit la situation dans laquelle la langue étrangère est apprise dans un contexte où elle est dominante d'un point de vue sociolinguistique (Cuq, 1991, cité par Adami, 2009). Mais les spécificités propres à la démarche didactique avec les publics migrants ont révélé depuis bien longtemps que l'insertion de la formation linguistique des migrants dans le champ du FLS, n'est pas assez représentative de la pratique. Premièrement, car cette dernière met en avant une situation d'apprentissage particulière et unique « guidée par le point de convergence de multiples facteurs contextuels, historiques, économiques, sociaux, anthropologiques, institutionnels ou politiques. [...] L'intervention avec les migrants n'est pas seulement dépendante du contexte, elle en est le concentré » (Adami, 2009, p.39). Ainsi, « la formation linguistique des migrants adultes a longtemps représenté un objet didactique non identifié, mal repéré par la recherche académique, entre l'alphabétisation, le français langue seconde et l'illettrisme » (Ibid, p.39). Les migrants constituent un public à part entière et dans un sens, homogène, qu'il convient donc d'aborder avec une méthodologie adaptée. « L'intervention didactique avec les migrants ne peut pas se résumer à une approche technique et méthodologique, mais également une approche socio-didactique » (Rispaïl, 2003 cité par Dabène et Rispaïl, 2008, p13). Contrairement aux cours de FLE conventionnels, où l'on trouve essentiellement des étudiants, jeunes, scolarisés et dont la seule préoccupation est l'apprentissage de la langue cible, les migrants se trouvent dans des conditions de vie précaires et considèrent le français comme un outil pour évoluer vers une vie plus sereine. De plus, les migrants évoluent dans une situation d'immersion linguistique presque totale dans la langue cible. Par ailleurs, c'est un public caractérisé par une grande insécurité de par leur niveau de vie, la faiblesse de leurs revenus (dans certains cas, uniquement les aides sociales), parfois l'absence de logement, le déracinement, la discrimination au quotidien et

enfin pour certains, un parcours migratoire traumatisant. Pour beaucoup d'entre eux, il n'y a pas eu de passage par l'école, ils souffrent d'analphabétisme et n'ont pas développé les habitus scolaires habituellement requis pour suivre un apprentissage lambda en France. L'hétérogénéité des niveaux de scolarisation des apprenants en cours de français peut réellement « rendre difficile la gestion didactique » (Adami, 2008, p102). La didactique du FLS et la didactique des langues en général, ne parviennent pas à apporter une réponse méthodologique pertinente à la question posée par la FLMA (Adami, 2008). D'ailleurs, Adami (2012), met en avant le manque de recherches et de travaux dans ce domaine et va même jusqu'à parler d'absence d'intérêt pour le sujet. Selon lui, cette situation est révélatrice du fait que les choses évoluent peu. Il appuie son argumentaire en convoquant les chercheurs Billiez et Trimaille (2001, p.106 cités par Adami, 2012, p.45 ) qui notent que « de cette période militante [les débuts de l'alphabétisation dans les années 1960] il n'est resté que très peu de travaux de recherche et fort peu de méthodes ». Et ils continuent: « on peut constater que trente ans plus tard, la situation sur le terrain est restée en l'état ; elle a même peut-être régressé, avec le militantisme en moins et des contradictions de toutes sortes en supplément. Les méthodes utilisées ne semblent pas avoir bénéficié des travaux réalisés sur l'apprentissage de la lecture-écriture, alors que les besoins d'alphabétisation demeurent, même si le public a changé en se féminisant » (Ibid). Nous comprenons donc que les cercles universitaires sont encore relativement absents du domaine de la FLMA et que le peu de travaux menés ne se répercutent pas encore dans les pratiques de terrain. Cependant il est à noter que depuis la généralisation du CAI en 2003 (devenue CIR en septembre 2016) et la parution du label Français Langue d'Intégration (FLI) en 2011, le champ de la formation linguistique des adultes migrants « est arrivé à un stade de maturité sur les questions de contenu et de structuration institutionnelle » (Adami, 2012, p.42). La FLMA après avoir été définie et pensée dans le champ de « l'alpha » [alphabétisation], puis avoir été imparfaitement incluse dans l'orbite du FLE/FLS constitue désormais un champ autonome par rapport aux autres champs, tout en en restant proche.

## ***2. Vers l'élaboration d'un référentiel spécifique : le Français langue d'intégration (FLI)***

Ce champ autonome, le français langue d'intégration (FLI) a vu le jour en 2011 suite à une initiative de la Direction Accueil Intégration Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF). Il rentre dans le domaine de la

didactique des langues et intègre le champ du FLE, proche cousin, mais duquel il revendique désormais son indépendance. Ce dispositif a parachevé l'institutionnalisation du champ de la FLMA en créant le label FLI qui s'appuie sur un référentiel qui entend « donner un cadre de travail aux organismes de formation qui devront désormais obtenir cette labellisation pour intervenir en FLMA » (Adami, 2012, p.14). Ainsi « avec la labellisation et le référentiel FLI, le processus de professionnalisation, d'élévation des exigences en matière de qualité des formations et le cadrage toujours plus serré de l'État, parviennent à un point d'aboutissement qui place la FLMA à un niveau de structuration qui le constitue comme champ éducatif et didactique à part entière » (Adami, 2012, p.14). Le FLI s'inscrit dans une perspective actionnelle et garde pour cadre de référence le CECRL (GIP - ressources et territoire, 2013), mais, il n'impose aucune méthodologie et encore moins une méthode. L'objectif du FLI est résolument pragmatique, il s'agit de permettre l'autonomie sociolinguistique des migrants. Comme l'explique Dehays (2013, p.28), « on ne peut pas définir de limites précises au-delà ou en-deçà desquels on peut parler d'autonomie: celle-ci commence à partir des premiers échanges fructueux, des premières interactions réussies et s'étend sur un continuum très large ». Ainsi, nous entendons par pragmatique le fait que l'enseignement/ apprentissage du FLI passe nécessairement par la réalisation de tâches concrètes via l'utilisation de formes linguistiques socialement situées et « ancrées dans les pratiques langagières courantes » (Dehays, 2013, p.28) . Dans cette configuration, « la conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale n'est pas une priorité » (Ibid, p.28). Par extension, « le FLI répond ainsi à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République) » (Aubouin, M & North, X, 2011, p.4). L'idée de proposer un référentiel spécifique est née de la conviction des experts que la singularité du FLI fait de lui un champ professionnel à part entière et pas simplement sur le plan didactique. En effet, en dépit de bases théoriques et méthodologiques communes avec le FLE ou le FLS, la FLMA, pour être en adéquation avec les besoins de ces publics, poursuit des objectifs spécifiques nécessitant une méthodologie et des outils adaptés (Adami & André, 2013). Nous dirons donc selon la formule de Dehays (2013, p.23) que « le FLI ne réinvente pas le FLE, il le contextualise ». Parmi les éléments faisant la singularité du FLI nous retrouvons premièrement les participants. Ils sont en situation d'immersion linguistique, beaucoup sont faiblement ou pas scolarisés, ils ont pour projet de s'installer durablement en France et

enfin, leurs parcours de vie étant très diversifiés ils constituent généralement des groupes très hétérogènes. Ensuite, vient la question des objectifs visés par le FLI ; ils concernent le développement des compétences langagières et culturelles en situation de vie quotidienne. Troisièmement, le FLI prévoit l'apprentissage de la langue française en fonction de l'impératif d'intégration de ces publics et pour cela il doit s'articuler autour d'objectifs spécifiques (Aubouin & North, 2011).

- L'enseignement d'une langue d'usage pratique et le recours à des références quotidiennes ;
- Une langue enseignée, non comme étrangère, mais pour devenir une langue courante ;
- Une langue familière, au plus près de l'environnement linguistique des apprenants ;
- Une langue de l'autonomie, de la liberté qui doit permettre à l'apprenant de s'émanciper et d'évoluer dans différents espaces sociaux ;
- Une langue dont la première approche est orale sans pour autant délaisser l'écrit ;
- Dans certains cas, une langue qui donne les clés de l'insertion professionnelle ;

Enfin, nous rappellerons que le but du FLI, c'est-à-dire, « construire avec les migrants apprenants un socle solide de compétences socio-langagières et de répertoires socio-langagiers facilitant son intégration personnelle, familiale, sociale, économique et citoyenne durable » (Elise Dehays, 2013, p.23) , en fait également un champ tout à fait dissociable des autres champs de la didactique de langues. Pour conclure sur la description du référentiel FLI, il ne nous reste qu'à en présenter les contenus. Ces derniers se basent sur les différents espaces sociaux dans lesquels les migrants sont amenés à évoluer. Ainsi, les contenus se découpent en quatre grandes catégories : Personnelle (famille, amis...), éducative (Scolarité des enfants), professionnelle (parcours professionnel, recherche d'emploi), publique, sociale et citoyenne.

### ***3. Les spécificités de la formation pour adulte : l'andragogie***

L'andragogie est un concept qui tente d'approcher les spécificités de la formation à l'âge adulte que nous orientons ici dans le sens de la formation linguistique des adultes migrants. Grosset- Janin (2011, p34), cite dans son mémoire Knowles (1990)<sup>37</sup>, qui définit l'andragogie comme « l'éducation adaptée aux adultes » et comme la « somme de toutes les théories centrées sur la manière d'organiser et d'appliquer les programmes d'enseignement

---

<sup>37</sup> Knowles, M. (1990), *L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions de l'organisation.

pour adultes, de former les formateurs et d'aider les adultes à apprendre. » Ce néologisme, venu du Québec comme l'explique Guillardin (1995, p.140-141), révèle que la pédagogie utilisée dans les formations pour adultes ne diffère généralement pas beaucoup de celle utilisée avec les enfants. D'après lui, il n'est pas porté assez d'attention au profil des apprenants et aux ressources dont ils disposent déjà du fait de leur âge adulte. Depuis, des recherches ont été menées dans le domaine et de nombreuses méthodes et outils pédagogiques ont vu le jour pour accompagner les formateurs mais également les apprenants dans le processus d'apprentissage. L'enjeu de la formation pour adulte se situe dans ce que Lenoir (2014) appelle « L'éducation permanente » et l'andragogie propose justement de réfléchir à la mise en place de cadres de formation adaptés à l'apprentissage à l'âge adulte. Notamment, c'est un concept qui place l'apprenant au centre de ses apprentissages, « il s'agit vraiment de redonner à l'apprenant le pouvoir sur lui-même, de lui ré attribuer des capacités d'action propices à l'acquisition de connaissances, d'en faire le moteur et le centre de l'acte d'apprendre. »<sup>38</sup> .

## **Chapitre 5. Apprendre une langue étrangère par le jeu**

La question du jeu dans l'apprentissage fait l'objet aujourd'hui de plus en plus de travaux, c'est un concept qui a « le vent en poupe ». Cependant, Jacta (2008) explique qu'il subsiste dans les mentalités une frontière difficilement franchissable laissant entendre que « les choses du jeu et les choses sérieuses participent de deux mondes distincts, voire contraires ». Les théoriciens du jeu mettent en évidence depuis longtemps que l'enfant se développe et apprend en jouant, cependant, l'intérêt de la recherche quant à l'impact du jeu dans les processus adultes est plus récent (Brougère, 2005). Chez l'adulte, la notion de jeu tend à s'effacer derrière d'autres pratiques associées au loisir, au sport, à la fête (Brougère, 2005); qui se définissent par opposition au temps de travail adulte. Dans le domaine de la didactique des langues, de plus en plus d'études s'intéressent au sujet et cherchent à mettre en évidence l'impact positif du jeu dans l'apprentissage des langues étrangères. L'étude menée par Décuré (2016), démontre que, en dépit d'un public non-acquis (étudiants universitaires à la scolarité difficile, non motivés par l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère), le jeu permet des progressions inespérées, un regain de motivation et surtout un réinvestissement dans les apprentissages.

---

38 Hugues Lenoir, (2014) Enseignant-chercheur à Paris-X en sciences de l'éducation, (site web consulté le 15/08) <http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>

## ***1. Définir le jeu, une tâche complexe***

Tenter de définir le jeu, c'est se confronter à la grande diversité de ses manifestations et à la multitude des définitions déjà proposées. Henriot, (1989, p.9) écrivait que « le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir ». Plus récemment, Silva (2008, p.14), ajoute que « le jeu [...] est un phénomène complexe, et toute parole sur le jeu doit être conçue comme une œuvre sociale de désignation et d'interprétation ». Nombreux sont les théoriciens de champs disciplinaires divers, notamment de l'anthropologie, de la psychologie, de la philosophie, de la psychopédagogie, du monde de la conception des jeux, etc. à avoir proposé des définitions sur le jeu. Il existe actuellement deux grandes approches théoriques sur le jeu : les *game studies* se focalisent sur le jeu comme matériel et comme système de règles et les *play studies* qui mettent l'accent sur l'étude du joueur<sup>39</sup>. Ainsi, parmi les penseurs souvent convoqués sur le sujet, nous retrouvons Henriot et Brougère du côté des *play studies* qui s'accordent tous deux sur la difficulté de définir le jeu du fait du poids de sa dimension interprétative. Ce qui est jeu pour les uns, ne l'est pas toujours pour les autres, c'est très subjectif. Ainsi, selon Brougère, (2005, p.5) « la première difficulté est bien la diversité des activités qui sont dénommées « jeu ». Que peut-il y avoir en commun entre les jeux olympiques, les jeux de casino, les jeux d'enfants, les jeux vidéos et quelques autres ? ». Notre objectif ici, n'est pas de considérer l'ensemble des définitions existantes mais bien d'étoffer et d'éclairer notre réflexion au regard de certaines théories. Parmi les acceptations les plus courantes de ce qu'est le jeu, nous nous penchons sur la définition du dictionnaire Larousse<sup>40</sup>,

- « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu.
- Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard [...].
- Ensemble des règles qui régissent un divertissement organisé [...].
- Lieu où se pratiquent certains jeux ; espace délimité où la partie doit avoir lieu :

---

39 Site internet : <http://français.enseignement.over-blog.com/2016/12/jouer-et-apprendre-est-ce-possible.html> ; <https://sdj.revues.org/223> (consulté le 13/07/2017)

40 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887?q=le+jeu#44826> (consulté le 13/07/2017)

Balle qui est sortie du jeu.

- Ensemble des éléments, des instruments nécessaires à la pratique d'un jeu [...]. Ensemble des cartes, des jetons, des lettres, etc., distribués à un joueur [...]. »

Nous citerons également Caillois (1958, p.36) qui nous propose une définition du jeu, qui malgré son ancienneté nous paraît être toujours d'actualité.

« Le jeu [doit] être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. [...] Il n'existe que là où les joueurs n'ont envie de jouer et jouent [...] dans l'intention de se divertir et de fuir leur soucis, c'est-à-dire pour s'écarter de la vie courante. [...] Il est une activité incertaine. Le doute doit demeurer jusqu'à la fin sur le dénouement [et il] consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites de la règle [...]».

Tous les experts cités jusqu'ici, joints par d'autres auteurs contemporains, Huizinga, en passant par Dulflos, etc. affirment qu'il n'est pas nécessaire de définir le jeu. Tenter d'établir une liste de points communs et de différences entre des activités dites ludiques et les autres, risquerait de gommer certaines particularités et la richesse de l'outil ludique sous des critères trop restrictifs. Brougère (2005), soutient que l'unique manière de comprendre le jeu serait d'en référer à ses usages, à ses applications concrètes. Nous retrouvons cette idée chez Bruner (1983, p.223 cité par Brougère, 2005, p.41): « le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre »<sup>41</sup>. Par ailleurs, les paroles échangées avec Lisa Legay, la conseillère pédagogique de l'antenne réseau illettrisme de Grenoble (IRIS), vont également dans ce sens. Selon cette dernière, le caractère ludique n'est pas le fait de l'activité elle-même mais de comment cette dernière est menée. C'est en développant sa réflexion sur cette base que Brougère (2005), met l'accent sur la nécessité d'établir des critères dont le but est de rendre plus évidente la nature ludique d'une activité grâce à des indicateurs observables.

### ***1.1. Les caractéristiques d'une activité ludique d'après Brougère, (2005)***

Il qualifie une situation de ludique lorsqu'elle remplit les caractéristiques suivantes.

- Elle s'inscrit dans le second degré

Le jeu « c'est pour de faux » comme disent les enfants. Prenons l'exemple de la dînette,

---

41 Article en ligne: Brougere, G. (1997). *Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire*. Revue française de pédagogie. Volume 119 Numéro 1  
[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_119\\_1\\_1166](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1166)

quand les enfants jouent à imiter les adultes en « préparant le repas » ou en jouant à « papa et maman ». Dans ces moments, il est admis par les partenaires de jeu, que l'on ne fait pas réellement l'action, que l'on imite, que l'on reproduit ce que l'on a observé dans la réalité. Pour expliquer ce phénomène, Bateson (1977) (cité par Brougère, 2005) avance qu'il existe une méta-communication, qui se superpose à la communication de base dont l'enjeu est de définir la nature de la communication menée entre les êtres. De la même manière que l'on définit par métalinguistique, l'étude du code utilisé pour communiquer, la méta-communication concerne la relation existant entre les locuteurs et qui conditionne la communication de ces derniers. La méta-communication dans le cadre d'un jeu entre des individus, a donc pour fonction d'indiquer très clairement qu'il s'agit d'un jeu et non de la réalité. Alors, d'après l'auteur le jeu est à considérer comme étant « un phénomène [qui] n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de méta-communication, c'est à dire si ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message: « ceci est un jeu ».

- Jouer, c'est prendre des décisions

Jouer rime généralement avec loisir et liberté. Nous jouons pour nous distraire en opposition aux moments de contrainte qu'engendre la vie professionnelle et quotidienne. Il est donc communément admis que nous nous engageons librement dans le jeu, « l'homme doit avoir au moins l'impression d'être libre de jouer ou de ne pas jouer » Duflos<sup>42</sup>( 1997, p.70, cité par Brougère, 2005, p. 50). À l'inverse d'une activité imposée, le jeu suppose l'adhésion préalable de tous les joueurs. La prise de décision dans le jeu se manifeste également au travers de la flexibilité de son cadre (Brougère, 2005). Jouer implique de prendre une série de décisions qui dessinent au fur et à mesure l'issue de l'activité. Ainsi, nous sommes libres d'entrer et sortir du jeu quand bon nous semble et cet élément est primordial pour ne pas basculer du ludique à la contrainte.

- Jouer, c'est adhérer à un système de règles

Pour que le « jouer ensemble » soit possible, il faut que ces décisions soient structurées par des règles. Ainsi, la liberté du joueur est « une liberté produite par les règles du jeu » (Duflos, 1997, p.61). Les notions de règles et de décisions sont indissociables, « elles sont les faces d'une même réalité » (Brougère, 2005, p.54). « Ce qui caractérise la règle du jeu, c'est qu'elle ne s'impose que pour autant que les joueurs l'acceptent de façon implicite ou explicite. Le fait que l'accord soit le plus souvent tacite ne change rien à l'affaire. Jouer

---

42 Duflos, C. 1997. *Jouer et Philosophe*. Presses Universitaires de France - PUF

c'est décider d'agir conformément à une règle et c'est dans le même temps décider d'accepter cette règle comme support de mon action. Il n'y a pas d'obligation à la règle au sens où ne pas participer au jeu permet d'échapper à la règle » (Brougère, 2005, p.54).

- Le jeu est frivole, il s'inscrit dans une dimension de non-conséquences

Le caractère de légèreté que l'on attribue au jeu et qui lui a longtemps valu d'être catégorisé dans le non sérieux, l'enfantin, est directement liée à l'idée de non-conséquence. En effet, le « faire semblant » que permet le jeu, en fait un espace de d'expérimentation dans lequel il est permis d'échouer, de recommencer : « le jeu permet d'utiliser des combinaisons de conduites qui sous des pressions fonctionnelles ne seraient pas tentées »<sup>43</sup> (Bruner, 1983, p.223)

- Le jeu est incertain

L'infini possibilité des décisions à prendre au cours d'un jeu en font une activité incertaine, dont il est impossible de connaître le déroulement.

Cette définition du jeu par critères est assouplie par Lardinois (2000) qui considère que ces caractéristiques s'inscrivent dans une échelle de ludicité et sont comme plus ou moins présentes selon les situations. D'après lui, les jeux ont alors un potentiel ludique qui est plus ou moins élevé mais qui échappe alors à la vision binaire du jeu ou non-jeu.

Définir le jeu est donc complexe. La frontière entre le ludique et le non-ludique est particulièrement poreuse. Pour, Brougère (2005, p.61) cela confirme à quel point « le jeu est affaire de sens donné à la situation ». Nous retenons donc pour nos travaux que les définitions et critères présentés jusqu'à maintenant dans le but d'éclairer la notion de jeu, ne sont pas figés et qu'il est nécessaire d'étudier le jeu en contexte pour en apprécier son caractère ludique et ses impacts quant à l'apprentissage. Les recherches menées par Silva (2008), ont contribué grandement à réduire la distance entre la théorie et les pratiques de terrain. Son analyse du phénomène ludique nous paraît donc précieuse et nous allons dans le prochain paragraphe en définir les principaux concepts.

## ***1.2. Les quatre régions métaphoriques du jeu d'après Silva, (2008)***

Nous avons abordé plus haut les deux courants de recherches principaux concernant les jeux : les *play* et les *games studies*. Les recherches de Silva (2008), l'amène à combiner ces deux approches dans une catégorisation qu'elle nomme *les quatre régions métaphoriques*

---

43 Bruner, J-S. 1983. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Ed. PUF.

*du jeu*. Partant du postulat que le terme « jeu » recouvre des réalités très diverses, Silva (2008), a souhaité approcher le concept en classant les usages qui en sont faits selon quatre catégories : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude.

- Le matériel ludique. Il renvoie aux objets concrets utilisés pour jouer : dès, cartes, plateaux de jeu etc. Silva, met en garde le lecteur sur le caractère ludique ou non de ces objets selon l'usage qu'il en est fait et invite le lecteur à se questionner sur les objets couramment associés au jeu et à ceux qui pourraient également servir dans une situation ludique. La classe de langue est selon elle un espace privilégié car il est possible de faire intervenir tout type de supports qui seront utilisés à des fins communicatives. Par ailleurs, elle précise que le matériel doit être varié et polyvalent et « dans la mesure du possible, robuste et séduisant » (Silva, 2008, p. 15). En effet , l'auteure soutient que des supports esthétiques et des activités concrètes participent à faire du moment un souvenir que les apprenants retiendront plus aisément.
- Les structures ludiques. D'après Silva, « le statut ludique tient moins aux objets qu'à la valeur ou la signification que ces objets véhiculent ». Comme il nous l'a souvent été répété au cours de nos entretiens avec des utilisateurs du jeu en pédagogie, c'est bien l'usage que nous faisons du jeu qui en fait quelque chose de ludique et non son inscription dans la catégorie des jeux. Les structures ludiques renvoient à l'ensemble des règles, des principes et des mécanismes propres à chaque jeu. Silva explique que pour pouvoir exploiter pleinement le matériel de jeu, l'utilisateur doit connaître les structures ludiques du jeu en question. Maîtriser ces structures implique de connaître les quatre grands types de règles : les règles spécifiques à chaque jeu qu'il convient d'observer pour pouvoir jouer. Ensuite, les règles « que tout bon joueur respecte » (Ibid, p. 16) qui concernent plus l'attitude des joueurs et leur investissement dans l'expérience ludique, elles n'empêchent pas le jeu mais les participants « jouent mal » (ne pas tricher, etc.). Il y a ensuite les règles singulières qui sont l'ensemble des règles personnalisées par les joueurs, les stratégies de chacun, les manières de s'approprier le jeu. Enfin, les règles générales qui encadrent la pratique ludique, d'ordre historique et culturelle pour lesquelles il convient d'avoir une attention particulière.
- Le contexte ludique. La troisième région métaphorique renvoie au contexte dans lequel se déroule le jeu, à la maîtrise du cadre. Dans le champ du FLE, ce dernier

peut être impacté par de nombreux facteurs externes : les « variables socioculturelles, la situation de réception et la manière dont un jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle ou collective » (ibid, p.17). Cette région métaphorique renvoie également à la création d'une atmosphère propice au jeu.

- L'attitude ludique. « Il faut encore passer du substantif *jeu* au verbe *jouer* » (Ibid, p. 18). cette dernière catégorie énoncée par Silva (2008, p.18), renvoie à « la disposition d'esprit du joueur par rapport aux limites spatio-temporelles établies par le jeu ». Une disposition d'esprit nécessaire pour que les joueurs respectent l'ensemble des règles à observer pour jouer et pour qu'ils s'adonnent pleinement et avec enthousiasme à l'expérience ludique tout en ayant conscience que la défaite peut arriver. C'est l'attitude ludique qui différencie le jeu de tout autre activité conventionnelle. Silva met en garde le lecteur concernant l'aspect subjectif de l'attitude ludique. Il est impossible de prévoir qu'elle sera l'attitude des joueurs et l'enseignant peut avoir à gérer des débordements (bruit, enthousiasme débordant, etc.) ou à contrario des refus de se plonger dans le jeu.

## ***2. Les fonctions du jeu selon Silva, (2008)***

L'identification des fonctions du jeu est une étape fondamentale pour l'enseignant qui souhaite mettre en place cette approche dans ses cours. En effet de cette analyse va dépendre en grande partie la réussite de l'exploitation pédagogique. Silva (2008), distingue cinq fonctions essentielles apparaissant dans la plupart des activités désignées comme étant ludiques :

- La socialisation : le jeu est avant tout une « pratique sociale » qui implique la rencontre et l'interaction de tous les acteurs de la scène pédagogique. De plus l'outil ludique, quand il est bien pensé, s'assortit d'un cadre dans lequel les participants se doivent d'observer des règles pour le bon fonctionnement de l'activité. Ces règles font écho à celles qui doivent être respectées pour bien vivre en société. Brougère (2005) affirme également que le jeu favorise la sociabilité, valorise des compétences sociables c'est à dire la capacité à nouer des relations avec les autres. En effet le jeu n'est pas réalisable sans l'accord et l'adhésion de tous les participants. La capacité à partager, à faire des compromis, à fonctionner en équipe est nécessaire, le jeu marche par coproduction.
- L'authenticité : les interactions présentes dans le contexte ludique sont caractérisées

par d'avantage de spontanéité et de créativité. En effet, le jeu est caractérisé par des cadres flexibles, mais pas pour autant déstructurés, qui placent l'apprenant en situation d'agir en français dans une finalité précise avec une liberté non négligeable dans le mode opératoire. Silva (2008), affirme également que dans le jeu, les expériences menées rompent avec la routine et la monotonie des séances traditionnelles et en rendant le vécu plus singulier, participent d'une meilleure rétention de l'information.

- La recherche et la mise en lumière de stratégies diverses : nous faisons référence à la malléabilité des cadres ludiques qui vont permettre l'expression et le développement de stratégies différentes pour mener à bien l'activité. Il est intéressant alors pour les participants de constater l'efficacité d'autres stratégies que les leurs et de remettre en cause les stéréotypes de « bons » et « mauvais » élèves qui parfois se cimentent dans les groupes.
- Le développement cognitif : encore une fois, le cadre souple de l'outil ludique permet de favoriser des intelligences multiples (Silva, 2008) et de faire appel à de nombreuses compétences, savoirs-faire et savoirs-être pour réussir l'activité. Tout cela dans une atmosphère propice à l'expérimentation car le ludique contribue à vider l'erreur de son pendant négatif et anxiogène.
- Pour finir, Silva (2008) définit comme ultime fonction du jeu, la motivation. Selon cette dernière, l'outil ludique rompt avec « la rigidité de la situation pédagogique traditionnelle » et en promouvant de nouvelles formes de socialisation font de lui un outil extrêmement attrayant. Cette dernière affirmation de Silva fait écho aux recherches de Vygotski (cité par Brougère, 2005, p 25). L'auteur, dont les recherches ont marqué durablement les théories concernant l'impact du jeu sur l'apprentissage et le développement, considère que la motivation est un élément indispensable à l'investissement de l'apprenant dans une activité et que le jeu vient supporter.

Cette dernière proposition nous renvoie à l'idée de plaisir et de divertissement, car finalement, quel est le bénéfice premier de l'expérience ludique si ce n'est l'intérêt et le plaisir instantané que les joueurs en retirent ? « Loin d'être une recherche de l'apprendre, le *jouer* serait une recherche du *jouir*, et la similarité des mots ne peut que nous conforter dans cette direction » (Brougère, 2005, p. 99)

### ***3. Le jeu scolaire est-il encore un jeu ? le paradoxe du jeu, entre apprentissage libre et apprentissage guidé***

Le jeu est une activité dans laquelle nous nous engageons librement, c'est un des critères sur lesquels nous nous basons pour définir le jeu. Les participants à un jeu sont généralement poussés par une motivation personnelle et ne sont pas contraints de jouer. Il se pose alors la question du jeu dans un contexte d'apprentissage guidé, comme le contexte scolaire. En reprenant les critères établis par Brougère (2005), nous constatons qu'il est difficile de les associer aux contraintes scolaires et ce, pour une raison centrale : le jeu dans un contexte pédagogique ne se définit pas comme frivole ou sans conséquence car il tâche le plus possible d'éviter l'incertitude du fait des objectifs d'apprentissage qu'il vise. Il ne peut, dans ce sens pas être considéré comme gratuit. Les impératifs de l'apprentissage guidé semblent alors se substituer à l'idée de liberté que nous évoquions plus haut. Brougère (2005, p.79), va plus loin et soutient que, « l'investissement de l'enseignante peut conduire à éliminer , ou atténuer trois caractéristiques fondamentales du jeu : son incertitude, levée par la volonté de l'enseignante d'en déterminer le but, la frivolité disparaissant dans l'investissement du sérieux éducatif, la décision remplacée par l'intervention adulte ». D'ailleurs, les pédagogues généralement favorables à une approche scolaire, c'est à dire, structurée, avec des objectifs d'apprentissages définis et uniformisés, sont généralement les plus « réticents face à une pédagogie centrée sur le jeu dans laquelle on ne retrouve que difficilement des objectifs identifiables » (Brougère, 2005, p.80). Il apparaît alors difficile d'intégrer le jeu dans une logique scolaire si l'on considère que l'apposition d'objectifs d'apprentissage remet en cause l'intérêt même du jeu. Pouvons-nous, alors, imaginer une réconciliation possible ? Les théories de Vygotsky nous éclairent sur le sujet, selon lui, l'enseignant doit endosser un rôle différent : de guide il doit passer à médiateur. La démarche étant, au travers du jeu et des pratiques enfantines observées, de proposer à l'enfant des tâches lui permettant d'aller plus loin, « au delà de ce qu'ils envisageaient par eux-même » (Vygotsky, cité par Brougère, 2005, p.81). Un accompagnement progressif vers l'inconnu, en somme. Il nous paraît possible d'étendre cette idée à l'intervention auprès des adultes. Nous allons maintenant nous pencher sur l'intérêt d'utiliser le jeu en situation d'enseignement/apprentissage au travers de ses fonctions et sur son impact dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### ***4. Le plaisir à jouer, support de la motivation***

« Pourquoi se livrer, par une décision libre, à une activité futile et incertaine de second degré, en acceptant de se soumettre provisoirement à quelques règles, sinon pour s'amuser, pour le plaisir que l'on va en retirer ? » (Brougère, 2005, p.65). Même si un certain nombre de ces aspects se voient atténué quand le jeu est utilisé à des fins pédagogiques, il n'en reste pas moins qu'il est plaisant et divertissant de jouer en classe et que l'apprentissage en devient plus léger. Cette réponse nous a été donnée à la quasi unanimité par les participants aux ateliers de français quand nous les questionnions sur l'intérêt de jouer pour apprendre le français<sup>44</sup>. Les recherches de Csikszentmihalyi (2002, cité par Brougère, 2005) vont au delà de la notion de plaisir et démontrent que jouer, est une des manières les plus efficaces pour réaliser une « expérience optimale ou expérience du *flow* ». En prenant pour objet d'étude le comportement ludique à l'âge adulte, l'auteur définit le *flow* selon huit caractéristiques qui permettent d'atteindre cette expérience optimale :

- la tâche entreprise est réalisable, mais constitue un défi et exige une attitude particulière ;
- l'individu se concentre sur ce qu'il fait ;
- la cible visée est claire ;
- l'activité en cours fournit une rétroaction immédiate ;
- l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction ;
- la personne exerce le contrôle sur ses actions ;
- la préoccupation de soi disparaît, mais, paradoxalement, le sens du soi est renforcé à la suite de l'expérience optimale ;
- la perception de la durée est altérée. <sup>45</sup>

L'expérience du *flow* entraîne des conséquences très importantes : « meilleure performance, créativité, développement des capacités, estime de soi et réduction du temps de stress. Bref, elle contribue à la croissance personnelle, apporte un grand enchantement et améliore la qualité de la vie. » (Csikszentmihalyi, 2002 , p.77, cité par Brougère, 2005, p.102). Ainsi, dans les loisirs, les adultes chercheraient à réaliser cette « expérience optimale » dans laquelle nous retrouvons les principes de second degré et de non-

---

<sup>44</sup> Cf. Annexe 7 : Trame des entretiens semi-directifs des participants aux ASL de PASS

<sup>45</sup> Csikszentmihalyi, Vivre, la psychologie du bonheur, 2002, p.58-59

conséquence. De nombreux jeux « adultes » en attestent : une partie de carte, un match de foot, une partie de pétanque, etc. Ainsi, d'après Csikszentmihalyi (1979, p.268, cité et traduit de Brougère 2005, p.102), chez l'adulte, le jeu apparaît comme « une forme socialement ou individuellement structurée pour faire l'expérience du *flow*. C'est un cadre, un dispositif à travers lequel vous pouvez avoir cette expérience qui est volontaire, autotélique [l'adulte est centré sur l'activité et non sur les conséquences de celle-ci] et détaché de la « vie réelle »<sup>46</sup>. De la même manière que pour l'enfant, chez l'adulte, le jeu constitue un espace nécessaire de découverte et d'expérimentation voire de maîtrise de compétences à l'œuvre dans la vie réelle.

Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, le jeu a de nombreuses vertus et constitue selon nous une démarche pédagogique pertinente pour l'apprentissage guidé. Il est possible que certaines caractéristiques du jeu s'altèrent au moment du passage de l'expérience ludique gratuite au jeu pédagogique, mais cela n'en fait pas moins une méthode efficace. Bien au contraire, au cours de ce développement, nous avons mis en avant les nombreux avantages du jeu pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère et le projet réalisé sur le terrain confirme en grande partie nos propositions. Nous terminerons en citant Brougère (2005, p.166) : « on peut donc jouer ou apprendre. Mais il se trouve qu'en jouant il se peut qu'on apprenne, et qu'en apprenant on se trouve face à des situations qui ressemblent de près ou de loin au jeu [...]. Ce sont deux logiques sociales qui ne sont en aucun cas superposables, mais qui ne peuvent que se rencontrer ».

---

46 Csikszentmihalyi, « the concept of flow », p. 268 (cité et traduit de Brougère 2005, p.102)

**Partie 3 - Expérimentation, conception des outils,  
interprétation des résultats et bilan**

## Chapitre 6. Commande et missions de stage

### *1. Commande initiale de stage : les demandes de l'association et mon rôle en tant que stagiaire*

#### *1.1. Le tri des ressources pédagogiques*

La première demande formulée par l'association à notre rencontre concernait l'analyse et le tri des ressources pédagogiques de l'action sociolinguistique. L'ensemble des séances proposées par le passé ainsi que les documents authentiques, fiches d'exercices en tout genre et extraits de méthodes de FLI utilisés étaient répartis dans une dizaine de classeurs thématiques. En parcourant les classeurs, nous nous sommes rendu-compte que les documents s'accumulaient depuis de nombreuses années et qu'il devenait nécessaire de repenser leur organisation. Cela nous a paru d'autant plus nécessaire que ce désordre rendait la consultation des ressources pédagogiques, difficile, pour les animateurs bénévoles. Les entretiens réalisés avec ces derniers ont révélé qu'ils les utilisaient peu, par manque de temps et de fonctionnalité de ces derniers, « [...] rarement, que sur conseil de la coordinatrice. Par manque de réflexes et probablement pas assez de temps consacré à la connaissance de ces ressources » (Daniel)<sup>47</sup>. Interroger les bénévoles sur ce sujet nous a permis, ma tutrice et moi-même, de prendre conscience de l'importance de bien réfléchir à l'organisation et à la présentation des ressources pour en faciliter l'accès et l'utilisation par les animateurs. Pour ce qui est du tri des ressources, il s'agissait surtout de supprimer les nombreux documents en double mais aussi les vieux supports, relevant d'approches traditionnelles, loin des perspectives actionnelles et communicatives et ne répondant pas aux impératif de la formation linguistique des migrants adultes. Du côté de l'organisation structurelle des classeurs, nous devions créer des sommaires<sup>48</sup>, catégoriser les documents, en bref, faciliter l'accès aux ressources. D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes organisées comme suit :

- Prise de connaissance de l'organisation préalable des classeurs ;
- Tri des documents selon leur pertinence pédagogique avec l'aval de Véronique Simon ;
- Découpage des thématiques en catégories intermédiaires en lien avec la progression

---

47 Cf. Annexe 8 : Trame des entretiens semi-directifs de bilan des animateurs

48 Cf. Annexe 9 : Exemple d'un sommaire créé « La ville, Grenoble, se déplacer »

- pédagogique (ex : la santé : le corps, les symptômes, les médicaments, l'urgence, etc.) ;
- Proposition de la nouvelle organisation aux bénévoles pour validation et réajustement en fonction des remarques faites ;
  - Création d'un sommaire pour rendre plus facile la lecture du classeur ;
  - Travail sur l'esthétique et la clarté du classeur (étiquetage, etc.) ;

## ***1.2. L'animation des ateliers de français***

Une autre de nos missions était de prendre part à l'animation des ateliers de français. Nous nous répartissions les séances avec les animateurs bénévoles : nous en préparions deux et ils préparaient les deux autres.

- La préparation des séances. Pour élaborer nos séances, nous utilisons un outil mis à disposition par PASS : une grille de préparation comportant plusieurs catégories à renseigner (thème, objectifs, déroulement, supports et matériel)<sup>49</sup>. Nous nous échangeons cette grille par e-mail quelque jours avant la séance afin des activités conçus par les uns et les autres et de retravailler certains points si nécessaire. Cet outil réalisé à l'origine par IRIS pour accompagner les équipes bénévoles des associations, avait été repris légèrement par véronique et les intervenants PASS pour l'adapter aux demandes spécifiques des équipes de l'association. L'intérêt de cet outil résidait notamment dans le fait qu'il nous permettait de nous communiquer à distance (e-mail) nos futures séances de manière claire et lisible. Dans une situation comme celle de PASS, où, les bénévoles ne préparent pas ensemble les séances, il est très important de communiquer avec des outils normés qui rendent les échanges plus clairs et tentent de gommer le plus de travers de compréhension.
- Élaboration d'une trame de progression thématique<sup>50</sup>. Au fur et à mesure de l'expérience nous nous sommes rendues compte qu'il manquait aux animateurs bénévoles un référentiel auquel ils puissent se référer pour mieux cerner les objectifs d'apprentissage d'une séquence. En effet, dans les premiers temps de nos interventions en atelier, la question du choix des thèmes à aborder en priorité, la façon de les traiter et des objectifs d'apprentissage que nous visions revenaient

---

49 Cf. Annexe 10 : Modèle pour l'élaboration d'un atelier de français

50 Cf. Annexe 11 : Exemple de trame de progression thématique pour le mois de mai, séquence « emploi »

souvent. Il faut dire que les méthodes de référence dans ce champ du FLI ne sont pas nombreuses, certaines ne sont pas très actuelles et enfin, l'hétérogénéité des participants et l'asymétrie des niveaux en ASL rend leur utilisation partiellement efficace. Quant aux méthodes de FLE elles ne permettent pas de répondre aux besoins de ce public spécifique. Ainsi, il nous est apparu nécessaire, à mesure que nous traitons les thématiques choisies (la santé, l'emploi, la France, etc) de créer des trames de progression à destination des intervenants, les renseignant sur le thème et sur les principaux objectifs poursuivis à chaque séance. Ces derniers ont salué cette initiative, « cela donne une vision à long terme et m'aide à organiser ma séance de manière cohérente » (Daniel)<sup>51</sup>.

- La composition des groupes. Une soixantaine de migrants adultes étaient inscrits aux cours de français et étaient répartis en deux groupes. Cependant ils étaient rarement plus d'une quinzaine présents, il s'agit d'une des spécificités du travail avec les migrants, dont nous avons déjà discuté, et qui s'explique en partie par leurs conditions de vie. Nous précisons ici que l'association n'a pas souhaité mettre en place de groupes de niveaux, il y avait donc une forte asymétrie entre les participants. D'après Véronique Simon, « on apprend beaucoup au contact de l'autre , des interactions se créent et sont très bénéfiques pour l'apprentissage ». Elle rajoute : « pour moi, c'est très difficile d'enfermer des gens dans des niveaux. Je pense que chacun a des connaissances sur les sujets proposés, plus ou moins développées. Ceux qui parlent mieux, entraînent ceux qui parlent moins, ceux qui écrivent mieux peuvent aider ceux qui n'écrivent pas. Chacun prend conscience des différences qui existent entre les uns et les autres. Cela peut rassurer et/ou valoriser. Cela crée de l'entraide »<sup>52</sup>.
- Ensuite, l'association compte six bénévoles, deux équipes de trois personnes réparties chacune sur un des deux groupes. Un temps de rencontre entre les deux équipes était prévu et prenait généralement la forme de réunions mensuelles, moment important d'échanges et de retours sur les pratiques. Les ateliers de français duraient deux heures s'étalaient du lundi matin au jeudi matin. Nous avons pris la relève de la coordinatrice sur la préparation et l'animation des séances, les lundis matin et après-midi. Nous en animions une pour chaque groupe, soit quatre heures par semaine. Au cours des séances que préparaient les animateurs bénévoles,

---

51 Réunion de fin d'année, échanges oraux autour de la préparation des séances

52 Cf. Annexe 12 : Entretien de bilan avec Véronique Simon

nous nous positionnions en renfort. Par ailleurs, les ateliers que nous animions étaient en lien étroit avec notre projet de stage, nous veillions à faire des propositions ludiques en rapport avec les objectifs d'apprentissage de la séance.

### ***1.3. Soutien pédagogique des bénévoles et sensibilisation à l'usage du jeu en ASL***

#### **1.3.1. Accompagnement des bénévoles**

Afin de nous familiariser avec le travail fait en ASL et les méthodes utilisées par les bénévoles et la coordinatrice en atelier, je suis restée en position d'observation les deux premières semaines de mon stage. Ce temps m'a permis par la suite d'orienter de manière pertinente le soutien des bénévoles dans la préparation et l'animation des séances. L'accompagnement des équipes se faisait en trois temps :

- Retour sur la préparation des séances et aide à la conception, conseils méthodologiques ;
- Retour sur l'animation des séances sous forme de debriefing à la fin de l'atelier ;
- Animation de réunions mensuelles pendant lesquelles chacun pouvait revenir sur son vécu du mois précédent.

Par ailleurs, notre projet visant à tester plusieurs jeux en ASL, s'orientait également vers les animateurs qui, nous espérons, tireraient profit de cette approche différente dans leurs propres préparations. Ainsi, nous tentions de les faire participer aux jeux que nous réalisions pour qu'ils vivent de l'intérieur l'activité et parfois nous leur proposons d'être dans la position du meneurs de jeu.

#### **1.3.2. La question de la posture**

Durant toute la durée du projet s'est posée la question de la position à adopter par rapport aux animateurs bénévoles. Trouver un équilibre entre le soutien pédagogique que nous cherchions à leur apporter dans la construction et l'animation de leurs séances et en même temps, ne pas exiger trop de travail personnel de leur part pouvait être délicat. En effet il m'a été répété régulièrement qu'il fallait les « ménager » car ils donnaient déjà beaucoup de leur temps personnel et que leur implication était précieuse pour l'action sociolinguistique. Rappelons que, dans certains cas, les intervenants sont uniquement des personnes bénévoles. Ils constituent donc une manne importante pour les associations du bassin

grenoblois, il est nécessaire de veiller à leur confort dans le cadre des ASL<sup>53</sup>. Par ailleurs, au début, il nous a été difficile de mettre en pratique nos connaissances en didactique du français langue étrangère apprises tout au long de notre formation à l'université. En effet, détenteurs d'un savoir universitaire principalement théorique, nous nous heurtions parfois à des obstacles liés à notre manque de pratique. A l'inverse, certains animateurs bénévoles, dispensaient des cours de français pour les adultes migrants depuis de nombreuses années et avaient donc une bonne connaissance de la situation et de nombreux réflexes dont nous pouvions nous même nous inspirer. Pour ne pas nous crispier sur cette question, nous discutons régulièrement et ouvertement de la position et du ressenti de chacun dans l'équipe.

## ***2. De la genèse du projet à la définition de ses contours***

### ***2.1. Constat initial***

#### ***2.1.1. État des lieux des outils et méthodes à disposition des ASL***

Il existe encore peu de ressources à disposition des ASL, comme le dit Passemard, (2016, p.30): « le champ pédagogique de la formation linguistique des migrants ne comportent pas autant de supports spécialisés que le champ du FLE ». Adami et André, (2013, p.23), décrivent aussi cet état de fait et rajoutent que peu de ces méthodes sont adaptées « à une démarche FLI », beaucoup sont encore inconnues et marginalisées. Un travail de collecte, essentiellement de manuels, a depuis quelques années vu le jour pour pallier ce manque de ressources disponibles, c'est l'association *VA savoir* qui en est l'instigatrice. Le « projet MALIN » qu'elle développe vise « la création d'un répertoire d'outils pédagogiques pour la formation linguistique d'adultes peu ou pas francophones et/ou peu ou pas scolarisés. Il est issu d'un constat simple: dans le cadre de la formation linguistique d'adultes, les formateurs que nous connaissons, tout comme nous, n'utilisent pas un matériel unique (papier, web, audio, vidéo etc.), mais une quantité d'extraits de matériels pédagogiques ainsi que des documents authentiques »<sup>54</sup>. Les entretiens menés avec Véronique Simon, la coordinatrice de l'association PASS appuient également ce constat. Selon elle, les manuels présentés comme étant conçus pour le public des adultes migrants ne sont pas adaptés et ne sont pas

---

53 Pour plus d'information voir le site du CRI- 38: <http://www.cri38-iris.fr/bassin-grenoblois/> et <http://www.cri38-iris.fr/tag/asl/>

54 Pour plus d'informations voir le site internet du projet MALIN : [http://malin.over-blog.org/pages/Introduction\\_au\\_repertoire\\_de\\_ressources\\_pour\\_la\\_formation\\_linguistique-1841603.html](http://malin.over-blog.org/pages/Introduction_au_repertoire_de_ressources_pour_la_formation_linguistique-1841603.html) (consulté le 14/07/17)

réutilisables tels quels. Elle avoue s'être rendue compte très tôt que la seule utilisation du manuel en atelier n'était pas pertinente et avoir rapidement « pioché à droite et à gauche »<sup>55</sup> pour construire ses propres séances en lien direct avec les besoins du groupe d'apprenants. Parmi les critiques qu'elle adresse à ces méthodes, elle explique que, selon elle, « ces manuels entrent trop dans une logique scolaire avec une progression linéaire qui demande un apprentissage suivi et constant ; c'est qui n'est pas faisable avec le public que nous avons en ASL, qui fait preuve d'absentéisme et de malaise avec les apprentissages »<sup>56</sup>. Par ailleurs elle met l'accent sur le caractère parfois stéréotypé et caricatural des manuels et peu représentatif du quotidien des apprenants, ici et maintenant : « tout se rapporte à Paris ! »<sup>57</sup>. Cependant, elle reconnaît aussi que les méthodes sont utiles pour organiser les apprentissages et donner une idée de la progression à suivre et des éléments importants à aborder. Les recherches de terrain de Adami (2012, p.55), dévoilent que « les pratiques des formateurs mêlent des conceptions très normatives de la langue, un attrait pour la langue en tant que telle, à une conscience aiguë de la nécessaire contextualisation de l'enseignement, de l'utilisation de documents sociaux, de la prise en compte des besoins des apprenants en situation d'immersion linguistique. Mais cette intuition de professionnel peine à trouver des appuis méthodologiques construits par la didactique pour mettre en œuvre des interventions didactiques qui soient à la fois adaptées au public et « techniquement » efficaces, notamment par l'utilisation d'outils appropriés ».

## 2.1.2. Les ressources de PASS à destination des équipes d'animation

### 2.1.2.1. Les classeurs de PASS

Au fil des années l'association a trié et rangé toutes les ressources utilisées en atelier de français dans des classeurs thématiques. Actuellement et après le travail de tri qu'il m'a justement été demandé de mener, quinze classeurs sont à disposition des équipes bénévoles. Ils contiennent les séances les plus pertinentes, proposées par les animateurs, des activités papiers et des documents authentiques relatifs à la thématique du classeur. Un sommaire permet aux animateurs de se retrouver dans l'organisation du classeur mais aussi de prendre conscience des objectifs d'apprentissage de la séquence. Les thématiques proposées sont le fruit de l'analyse du public cible par les acteurs de l'association et des informations recoupées dans les méthodes et référentiels de FLI consultés. Ce sont donc

---

<sup>55</sup> Extraits d'échanges oraux informels avec Véronique Simon, coordinatrice de PASS

<sup>56</sup> Ibid

<sup>57</sup> Ibid

des thèmes très contextualisés par rapport au quotidien des apprenants et qui visent leur émancipation socioprofessionnelle. Pour ne citer que quelques exemples, il existe les classeurs de : la santé, de l'emploi, de Grenoble, se repérer dans le temps et l'espace, etc. En ce qui concerne l'usage de ces documents par les animateurs, les entretiens réalisés avec eux ont révélé deux choses. D'une part, ils n'utilisent pas beaucoup les classeurs par manque de temps pour les consulter. D'autre part, ils ne se retrouvent pas toujours dans l'organisation des classeurs pédagogiques et peinent alors à les utiliser. C'est dans cette optique que nous avons engagé un travail de tri, comme expliqué plus haut.

#### 2.1.2.2. Manuels, méthodes de français, ouvrages portants sur la didactique

L'association possède également quelques ouvrages spécialisés en didactique des langues, en alphabétisation, ainsi que des méthodes spécifiques à l'enseignement du français aux adultes migrants (trait d'union, par exemple). Ces documents sont, dans l'ensemble, peu utilisés par les animateurs bénévoles. Véronique Simon avoue y « piocher » de temps à autre mais généralement, elle ne s'en sert pas non plus. Chacun avance l'argument de ne pas être familier de ces lectures théoriques pour ce qui est des ouvrages de didactique et, concernant les manuels, ils les considèrent la plupart du temps « trop scolaires », « pas toujours adaptés », « manque d'authenticité » et « vieux »<sup>58</sup>.

#### 2.1.2.3. Les jeux de l'association PASS

Avant notre arrivée, travailler avec le jeu était déjà une des valeurs portées par l'association. d'ailleurs, le deuxième volet d'action de PASS, celui de l'accompagnement à la scolarité, inclut totalement le jeu dans son action auprès des jeunes publics. Ainsi, nous sommes arrivés dans un climat propice au développement d'un projet tel que le nôtre avec des acteurs déjà lancés dans une dynamique de recherche, convaincus par les apports de cet outil pédagogique et ouverts à l'expérimentation. De nombreuses ressources ludiques existaient déjà quand le projet a démarré. En effet, pour le besoin de ces deux actions, l'association met à disposition un placard entier de jeux divers et variés. La plupart sont des jeux du commerce qui, tels quels, ne peuvent servir aux ateliers de français. Il convient d'en redéfinir les contours pédagogiques et de formuler des objectifs d'apprentissage précis pour les rendre utilisables et pertinents dans les ateliers de français. D'ailleurs, nous avons rapidement éliminé l'éventualité de faire appel à des jeux du commerce, d'une part, du fait du manque d'adaptation à la FLMA et d'autre part, par volonté de créer nos propres jeux,

---

<sup>58</sup> Échanges oraux informels avec les intervenants.

de nous impliquer dans le processus de conception des jeux pour en comprendre les ressorts ludiques. Enfin, rappelons que l'insuffisance des ressources financière aurait constitué un frein dans l'acquisition de nouveaux jeux. Il existe une minorité de jeux conçus pour les ASL et ré-utilisables directement. Malheureusement, force est de constater que ce placard de jeu reste la plupart du temps, fermé à clé et inusité par les animateurs pour des raisons que nous avons déjà évoquées : manque de connaissances de l'existence de ces ressources et manque de temps. Par ailleurs, chaque année, l'association propose un projet d'envergure demandant plusieurs semaines de travail avec les ateliers de français et bien souvent, la réalisation finale est un jeu. Une fois réalisés ces supports sont conservés par l'association mais ne sont généralement plus réutilisés.

### 2.1.3. Les représentations autour du jeu pour apprendre

Pour les intervenants en ASL, c'est au travers des discussions et des réunions, que nous avons recueilli les représentations que chacun avait sur le jeu pédagogique. Nous regrettons de n'avoir pas procédé à un entretien plus détaillé avec eux en début d'expérimentation.

Du côté des apprenants, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs et individualisés<sup>59</sup> avec vingt et un stagiaires sur environ 30 participants (soit environ 70 % de réponses). Dix du groupe 2 et onze du groupe 1. En tout, trois hommes ont été interrogés et dix-huit femmes. Ces entretiens avaient pour but de mieux connaître nos apprenants, de leur expliquer le projet que nous allions mener et de recueillir leur avis sur le sujet. Tous les apprenants des deux ateliers de français n'ont pas été interrogés. En effet, l'absentéisme caractéristique des ASL ne permet jamais d'avoir des groupes clairement établis. Certaines personnes viennent pendant trois semaines puis s'absentent pour deux mois, cette situation est fréquente. Par ailleurs, ces entretiens durent en moyenne quinze minutes, nous ne souhaitons pas empiéter de trop sur les temps d'atelier, pour cela nous n'avons pas prolongé les entretiens au delà de deux semaines. Enfin, nous avons questionné les participants un mois après notre arrivée à PASS. Nous avons alors déjà testé quelques jeux en atelier. De fait, les participants avaient déjà quelques notions quand nous les interrogeons sur leurs avis à propos du jeu et de l'apprentissage.

- L'équipe d'animation : intervenants bénévoles et coordinatrice-formatrice

Tout au long de notre travail avec PASS, nous avons pu compter sur le soutien de

---

<sup>59</sup> Cf. Annexe 7 : Entretiens semi-directifs avec les apprenants

Véronique Simon, la coordinatrice- formatrice de PASS. En effet, si le projet a pu voir le jour, c'est d'une part grâce à son enthousiasme et d'autre part car elle est, elle même, fervente défenseuse du jeu comme outil pédagogique pertinent pour l'apprentissage. « Je crois fermement que le jeu est une très bonne méthode pour apprendre autrement, sans avoir à « penser » que l'on apprend. Les langues se délient, les personnes entrent dans quelque chose qu'ils ne cherchent pas à maîtriser. Ils ne sont pas dans l'échec » <sup>60</sup>. D'ailleurs, le projet d'année de l'association cette année, concernait le jeu. De plus, face au constat du manque de ressources ludiques, adaptables en ASL, elle souhaitait favoriser la dynamique de création et d'expérimentation de jeux en atelier : « envie de voir un peu changer les choses dans les ASL où, souvent les bénévoles ont tendance à reproduire les méthodes qu'ils ont suivies à l'école. Montrer qu'on peut apprendre de différentes manières »<sup>61</sup>.

Du côté des animateurs bénévoles, l'accueil du projet fut plus mitigé. La plupart d'entre eux ont exprimé être un peu sceptiques quant à l'efficacité des jeux pour l'apprentissage. Ils envisageaient le jeu comme une activité de détente, une activité « bouche-trous » à proposer lors de la séance pour faire une pause ou en fin de séance quand il reste un peu de temps. Tous se disaient méconnaisseurs de l'univers ludique et curieux d'en apprendre plus. La plupart expliquait d'ailleurs, que si ils n'utilisaient pas le jeu c'était essentiellement par manque de confiance (comment procéder ?) et de connaissances quant aux multiples possibilités qui existent.

- Les apprenants

Lors des entretiens semi-directifs individualisés<sup>62</sup>, nous avons interrogé les apprenants sur leurs représentations, par rapport aux jeux pédagogiques. Nous avons constaté tout d'abord que, à l'évocation de jeu, 100% des interrogés nous parlaient des activités qu'ils pratiquaient avec leurs enfants. Il est ressorti l'idée que l'adulte n'a pas le temps de jouer, si ce n'est quand il est avec ses enfants : « [...] pas le temps pour le jeu [...]. [je joue] au parc avec les enfants [...] » (Djahira, gr.1), « ce sont les enfants qui jouent » ( Houda, gr.1). Pour une minorité (environ 4%), l'idée d'apprendre en jouant est apparu tout simplement étrange : « ça paraît bizarre, oui, on apprend je pense mais je ne sais pas comment » (Latifa, gr. 1). Toutefois, à notre grande surprise, la plupart ont salué l'intérêt du jeu pour apprendre (environ 70%), « c'est bien, c'est dynamique, c'est intéressant, des fois c'est

---

60 Cf. Annexe 12 : Entretien de bilan avec Véronique Simon

61 Ibid

62 Cf. Annexe 7 : Trames des entretiens semi-directifs des apprenants de PASS

confus, mais une fois que l'on a compris, c'est bien » (Faiza, gr.1), ou encore Anna du groupe 2 qui explique que : « jouer dans le cours, ça permet de comprendre et de travailler [en étant] à l'aise, [de] rire, [de] passer un bon moment, c'est très efficace ». Beaucoup ont apprécié également la sensation « d'apprendre sans le savoir » (Faiza, Malika & Lakshmi, gr.1) D'autres ont même souligné la pertinence du jeu pour varier les modalités de travail et stimuler les apprenants (environ 28 %) : « Oui on apprend, c'est bien pour travailler l'oral et rencontrer les autres, pour apprendre à vivre en société c'est intéressant. Pour la vie quotidienne aussi » (Sergei, gr.1) et aussi, « [le jeu] met des objectifs intéressant, [ça créé] un but excitant, la mise en compétition est bonne et stimulante dans un cadre sécurisant, [cela] permet [de se référer] à des situations concrètes, [cela] permet aussi d'associer les compétences, c'est complet et donc plus homogène, plus représentatif d'une situation réelle de communication. [...] c'est plus agréable en jouant de répéter les choses, plus joyeux » (Vera, gr.1). Houria du groupe 2 avance également que le jeu « aide beaucoup, donne confiance, c'est un jeu donc on se risque plus, le jeu gomme les différences ». Cependant, Vera nous met en garde sur l'importance de proposer des jeux qui aient un sens et des objectifs d'apprentissage clairs car sinon, « les gens veulent pas ! Les gens démissionnent plus vite d'un jeu quand ils ne sont pas intéressés que d'une activité scolaire ».

En tenant compte des représentations initiales de chacun, il nous a donc paru évident de mettre en avant cette matière ludique au fil des mois afin, d'une part, d'en démontrer les vertus et d'autre part, pour décrier son utilisation. Informer sur les possibilités ludiques, former à la conception et à l'animation des jeux et démontrer leur efficacité nous a paru, à l'issue de cette étape, être les objectifs à suivre. Nous allons les détailler plus amplement dans le prochain paragraphe.

## ***2.2. Définition des besoins et du projet***

### **2.2.1. Définition des besoins généraux et spécifiques**

Cette phase primordiale, nous a permis de prendre conscience des attentes des acteurs avec lesquels nous allons travailler que ce soit par rapport à leur intervention dans les ASL et plus spécifiquement par rapport au jeu. Nous avons initié l'expérimentation autour du jeu, cette année à PASS, grâce à l'intérêt et à la volonté de Véronique Simon pour ce sujet. En sommes, les attentes étaient, à la base, principalement formulées par cette dernière. Les

équipes bénévoles intervenant sur les ateliers n'ont au début pas prononcé de réelles questions quant à l'usage du jeu, si ce n'est de la curiosité. En revanche, les animateurs ont formulé des besoins plus généraux quant à leur intervention dans le cadre de l'action sociolinguistique. Nous allons donc énoncer les besoins généralistes puis spécifiques à l'usage du jeu que nous avons recensé au début de l'expérience et qui ont conditionné l'orientation du projet.

Ainsi, au fur et à mesure des temps d'échanges formels (réunions) et informels avec les animateurs, nous avons pu dégager les principaux besoins généraux que nous classons selon cinq critères :

- Des ressources disponibles : demande de numérisation de documents pédagogiques pour des questions d'accessibilité, classement des ressources en lien avec les thématiques abordées en ASL ;
- Des documents encadrant l'action sociolinguistique et l'animation : trames de progression des séquences et récapitulatifs des objectifs d'apprentissage par séquences. Revoir la maquette de conception d'une séance qui ne paraît pas pertinente pour tous ;
- Une aide pour gagner en confiance en soi et en assurance pour proposer des activités et prendre la parole face au groupe ;
- Apport de connaissances sur le contexte socioculturel des participants : bien connaître les apprenants, leurs besoins ;
- Apport de connaissances techniques : savoir définir la pertinence d'une activité par rapport aux besoins d'apprentissage et bien connaître la démarche ASL.

Rappelons que les ateliers sociolinguistiques sont caractérisés par de nombreuses contraintes et enjeux en lien avec la spécificité du public et les objectifs d'apprentissage tournés vers l'insertion. Pourtant, Passemard (2016, p.29), souligne que «ce sont des animateurs bénévoles, parfois insuffisamment formés et outillés qui supportent cette responsabilité». Dans ce contexte, le rôle des coordinateurs est fondamental dans l'accompagnement des équipes bénévoles. Face à des animateurs souvent en proie aux doutes, aux questionnements par rapport à la qualité de leur intervention en atelier, ils ont pour mission de conseiller, orienter les pratiques pédagogiques en mettant disposition un ensemble d'outils adéquats et pertinents.

Comme mentionné plus haut, c'est Véronique Simon qui a formulé la première des besoins par rapport à l'usage du jeu en atelier. Cette dernière, convaincue des bénéfices du jeu pour l'apprentissage, souhaitait rendre plus systématique son utilisation en ASL, notamment en formant les animateurs bénévoles à son usage. Lors de la réunion de lancement du projet, qui réunissait les différentes équipes bénévoles, Véronique Simon et moi-même, avons présenté ces différents objectifs afin qu'ils soient discutés et validés par l'ensemble des personnes concernées. Sur la question du jeu, la plupart des animateurs se sont estimés méconnaisseurs mais curieux. Ils nous ont fait part à ce moment que, généralement, ils ne se sentaient « pas assez à l'aise »<sup>63</sup> pour proposer des jeux en atelier. D'autres ont avoué avoir des doutes quant à la pertinence pédagogique des jeux pour apprendre le français. Après les discussions menées avec l'ensemble des acteurs de l'action sociolinguistique nous avons finalement arrêté la liste d'objectifs suivante :

- Rendre plus systématique l'utilisation des jeux pour l'apprentissage du français en ASL : apporter des ressources ludiques pertinentes et diversifiées ;
- Concevoir des jeux adaptés aux ASL : qui doivent répondre aux objectifs d'apprentissage prioritaires en ASL et être réutilisables par la suite et adaptables à de nouvelles situations ;
- Les tester, en tirer les enseignements et les faire évoluer si nécessaire ;
- Former les équipes bénévoles à l'utilisation de ces jeux : leur faire découvrir le plus de possibilités ludiques différentes en les testant avec eux lors des ateliers.
- Les accompagner dans la création d'activités ludiques. Être disponible pour répondre à leurs questionnements et entretenir régulièrement des discussions autour de l'intérêt du jeu pour apprendre le français ;
- Mesurer l'impact du jeu sur l'apprentissage du français en termes de motivation et d'adéquation avec les objectifs d'apprentissage d'un public spécifique ;
- Élaborer des fiches explicatives des jeux proposés en atelier afin qu'ils soient ré-utilisées facilement ;
- Concevoir une banque de ressources ludiques organisant les fiches explicatives élaborées. Ce document doit être structuré et facile d'utilisation pour les futurs intervenants.

---

63 Échanges oraux informels avec les intervenants.

### 2.2.2. Mon projet de stage et mes hypothèses de travail

Ainsi, mon projet de stage a consisté en l'élaboration d'une banque de ressources pédagogiques ludiques qui puissent s'adapter au contexte spécifique des ASL et qui puisse être ré-utilisées facilement par les équipes d'animation. Mes hypothèses de travail sont les suivantes :

- Le jeu pédagogique répond aux besoins d'apprentissage des migrants en processus d'insertion dans la société française

Par « besoins d'apprentissage », nous entendons ici, l'urgence de la maîtrise d'un français de survie et de la connaissance des codes culturels utiles à la vie en société. Adami (2009), souligne que la maîtrise de la langue constitue une des voies principales d'intégration, qu'elle est une condition indispensable à la réussite sociale et professionnelle des migrants en France et donc par extension, à la cohésion sociale. Nous avons de fortes raisons de penser que le jeu, a vocation à être une proposition pédagogique pertinente qui permet de travailler efficacement toutes les compétences linguistiques, savoirs-faire et savoirs-être nécessaires. Par ailleurs, l'outil ludique a de nombreux autres avantages dans la classe de langue. Pour n'en donner qu'un, mais qui me paraît fondamental, il rompt avec la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle et « dédramatise » ainsi la situation d'apprentissage pour un public souvent en proie à l'isolement et l'insécurité.

- Le jeu est une solution face à l'hétérogénéité du public dans les ASL (ateliers sociolinguistique) ?

En effet, comme il est mentionné dans le Référentiel du FLI- français langue d'intégration, « Adultes, ces personnes ont derrière elles un parcours de vie, de travail, de scolarisation, en somme, des biographies socio-langagières très différentes ; leur diversité induit souvent la constitution de groupes hétérogènes en formation » (Daic, 2011, p.9). Le jeu pédagogique peut pallier cette situation d'asymétrie des participants car l'outil ludique se distingue par l'extrême diversité et malléabilité de ses matrices. Exploité à bon escient, il permet non seulement d'aborder plusieurs éléments linguistiques mais également, il s'adapte en fonction des niveaux, des profils d'apprentissage, de la thématique de travail, de la compétence à travailler et de l'objectif de l'activité (Silva, 2008).

## Chapitre 7. Conception d'une banque de ressources ludiques à destination des intervenants

### 1. Méthodologie de recueil de données

La méthodologie de recueil de donnée pour laquelle nous avons opté s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action. La spécificité de cette méthodologie de recherche est qu'elle associe de manière étroite la théorie et la pratique en rendant le chercheur, acteur de la transformation<sup>64</sup>. Structurellement, la recherche-action se décline en trois moments principaux : observation préalable des ASL, réflexion et enfin action (Macaire, 2011).

#### – Phase de recherche et de réflexion :

En amont du projet, nous avons fait des recherches concernant le terrain sur lequel nous allions opérer. D'une part, sur le contexte d'expérimentation : l'association PASS, les objectifs de l'action socio-linguistique, les particularités de la formation pour adultes, notamment de la FLMA et les méthodes et outils disponibles pour cela. D'autre part, sur le contenu et sur l'objectif de l'expérimentation : l'usage des jeux pédagogiques dans le cadre des ASL. Pour ce deuxième point, nous avons cherché à faire un état des lieux des jeux existants pour l'enseignement/ apprentissage du français, du côté des jeux du commerce mais aussi des pratiques ludiques recensées dans des ouvrages traitant du sujet. Par ailleurs, nous avons défini les contours du projet lors de divers entretiens avec Véronique Simon, la coordinatrice de PASS. Cette phase recherche d'information préalable sur notre futur terrain d'expérimentation, couplée aux lectures théoriques que nous faisons, nous a permis de définir plus précisément les objectifs et les finalités de notre projet ainsi que de commencer à réfléchir à nos hypothèses de travail.

#### – Phase d'observation:

Nous avons dédié les deux premières semaines de notre stage à l'observation du terrain. Nous voulions observer les pratiques pédagogiques des intervenants, bénévoles et coordinatrice/ formatrice, le public cible de l'action socio-linguistique et la gestion de l'association PASS. Nous souhaitions également prendre le temps de découvrir l'ensemble des ressources pédagogiques dont l'association dispose pour les ASL, d'observer les liens entre l'association et les équipes bénévoles et enfin comment étaient organisés

---

<sup>64</sup> P.M. Mesnier, P. Missotte, *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Editions L'Harmattan (2003)

l'accompagnement et la formation des animateurs. Enfin, nous désirions comprendre le fonctionnement des locaux dans lesquels nous nous trouvions et prendre contact avec les acteurs périphériques à l'action socio-linguistique, IRIS et les travailleurs sociaux de la MDH des eaux-claires.

– Phase de lancement :

Le lancement de l'expérience en février s'est fait via une série de réunions d'information/présentation du projet auprès des équipes bénévoles puis auprès des participants des ateliers de français de PASS. Avec les apprenants, nous avons organisé un temps de présentation collectif lors de la première séance puis nous avons abordé le sujet lors d'entretiens individuels semi-directifs. Ces entretiens visaient également une meilleure connaissance des participants et un premier état des lieux de leurs représentations sur le jeu pour apprendre.

– Phase d'action :

La méthodologie de la recherche-action s'inscrit dans une dynamique réflexive : l'action menée sur le terrain est sans cesse remise en question, c'est à dire qu'il s'agit d'entretenir une réflexion continue sur ce qui a marché, ce qui a moins marché, ce qu'il faut ré-ajuster pour les fois suivantes, etc. C'est ce schéma que nous avons suivi au cours de notre projet : observer/ tirer les conclusions de l'expérimentation, réfléchir et enfin agir. Il s'est répété sous forme de cycles et nous a permis de ré-orienter l'action grâce aux données collectées sur le terrain.

– Phases d'évaluation et de bilan :

Au cours du projet, nous organisons des retours réguliers sur les jeux testés en atelier. Il fallait que ces retours donnent la voix à tous les acteurs gravitant autour de l'action-sociolinguistique et ne soient pas trop contraignants. Pour ce faire nous interrogeons animateurs et participants à la fin de chaque activité testée. Du côté des intervenants, nous proposons à seulement une personne de l'équipe d'animation (bénévole ou coordinatrice) de nous faire un retour sur le jeu en suivant une trame de questions que nous avons élaborée, puis, la fois d'après nous demandons à quelqu'un d'autre. Il est arrivé que nous nous retrouvions tous à discuter en équipe de l'activité qui avait été menée. Toutefois nous avons décidé de ne pas ritualiser ce moment car tous n'étaient pas disponibles pour rester à la fin des ateliers. D'autre part, nous tentions de réaliser un bilan du jeu avec les apprenants à la fin de la séance dans le but qu'ils conscientisent les compétences manipulées lors de

l'activité ludique, qu'ils soient d'avantage impliqués dans le processus d'apprentissage, qu'ils se questionnent sur sa pertinence et qu'ils mettent en avant les éléments positifs et négatifs repérés au moment de jouer. Malheureusement, nous avons peiné à rendre ces retours réguliers du fait d'une mauvaise gestion du temps lors des séances. Nous tenions également un carnet de bord, destiné à recueillir nos propres ressentis de l'expérimentation et nous avons filmé quelques activités ludiques pour les analyser a posteriori. Enfin, nous avons pu compter sur l'accompagnement et les conseils d'acteurs périphériques à l'association, notamment Lisa Legay, la conseillère pédagogique de IRIS.

– Clôture du projet :

Pour finaliser l'année de PASS ainsi que l'expérience menée, nous avons organisé avec Véronique Simon, une dernière réunion d'équipe. Lors de cette rencontre des outils d'évaluation participatifs ont été utilisés, notamment l'arbre d'Ostende et la cible<sup>65</sup>, destinés à stimuler l'expression des opinions de chacun et la réflexion autour de l'année et du projet mené. Toutefois, du fait des nombreux items à discuter et de la priorité mise sur le bilan de l'année entière, nous n'avons que traité succinctement la question des jeux dans cette réunion. C'est à dire que nous avons recueilli les ressentis généraux de chacun par rapport au projet sans avoir le temps d'approfondir. Nous avons donc ajouté un questionnaire détaillé à remplir par écrit et individuellement par chaque intervenant que nous avons analysé a posteriori. Enfin, en octobre, une fois l'association ré-ouverte et les équipes bénévoles de retour, nous présenterons le manuel pédagogique ludique conçu pendant l'été.

Nous allons maintenant rentrer dans le cœur de notre projet, c'est à dire dans le processus d'élaboration et d'expérimentation de plusieurs jeux en atelier de français dans un premier temps. Puis dans un second temps, nous détaillons la phase de conception des trames pédagogiques et du guide ludo-pédagogique dont l'objectif est d'explicitier les jeux créés afin de les rendre accessibles aux futurs animateurs de PASS.

## ***2. Suivre une liste de contrôle pour l'élaboration des jeux***

Dans cette partie, nous détaillerons le schéma testé lors du processus d'élaboration des jeux au cours de l'expérience. Ensuite, nous présenterons de manière approfondie deux jeux que nous avons choisis pour leur réussite, pour l'intérêt qu'ils ont suscité et leur impact sur les participants.

Il nous est rapidement apparu essentiel de définir précisément les contours du jeu ainsi que

---

<sup>65</sup> Cf. Annexe 13 : L'arbre d'Ostende et la cible complétés

ses objectifs pour qu'ils produisent les effets escomptés. Décurée, (2016, p.27) nous rassure en certifiant que « tout peut devenir jeu et point n'est besoin d'utiliser une technologie compliquée [...] ». Et Henriot de renchérir en affirmant que « toute activité possède un coefficient de jouabilité » (cité par Décurée, 2016, p.27). Mais, pour concevoir un bon jeu pédagogique il convient de respecter une cohérence pédagogique en inscrivant l'activité ludique dans une séquence et en suivant un plan d'élaboration pour en déterminer les différents paramètres. En effet, Silva, (2008), affirme que la réussite du jeu dépend de l'analyse faite de la situation didactique : il faut que le jeu réponde à des objectifs d'apprentissage concrets et s'adapte aux nécessités du public. Lors de la conception des jeux, nous nous sommes inspiré de l'ouvrage de Silva (2008 p.38), qui propose de suivre une liste de contrôle destinée à vérifier la pertinence du jeu.

## **2.1. Avant**

### S'interroger sur la démarche ludique

- Quels sont les objectifs pédagogiques visés ?
- Le jeu choisi permet-il d'atteindre les objectifs pédagogiques visés ?
- Quelles sont les raisons du choix de ce jeu ? Est-ce pour dynamiser le groupe ? Diversifier les modalités de travail ? Favoriser l'interaction ? Donner la parole au plus grand nombre possible? Mettre en place les conditions pour une répétition significative ?

### Choisir le jeu

Une fois mieux délimités les objectifs d'apprentissage visés, les modalités de travail souhaitées, etc., il devient plus aisé de choisir un jeu parmi ceux que nous connaissons. Une fois cela fait, il faut vérifier qu'il corresponde bien aux objectifs visés. Pour cela, il nous faut identifier les mécanismes ludiques à l'œuvre dans le jeu choisi (jeu d'imitation, de hasard, de rôle, de stratégie, etc.). Il faut également se pencher sur les aptitudes (concentration, créativité, réflexes, etc.) qu'il active ainsi que sur les compétences générales et compétences langagières qu'il sollicite (le niveau de langue requis, le thème dans lequel il s'inscrit, le domaine de la vie sociale qu'il illustre, etc.)

Cependant, il arrive que le processus soit inversé : un jeu nous plaît et nous souhaitons le mettre en place, dans ce cas, il est d'autant plus nécessaire de s'interroger sur la pertinence de la proposition ludique qui nous a séduit préalablement et donc, rendu plus volontaire

pour réaliser le jeu « coûte que coûte ».

Weiss (2002), propose dans son ouvrage un questionnaire dont le but est d'accompagner dans la réalisation d'une activité ludique en se posant diverses questions sur sa pertinence au fur et à mesure qu'on la conçoit. Il nomme sa démarche « pour situer une activité »<sup>66</sup> et la décline de la manière suivante :

1. Quel est l'objectif de cette activité ?
2. A quel niveau de l'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoirs-faire entrent en jeu ?
5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage ?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?
7. Est-ce une activité :
  - convergente ? (production guidée)
  - divergente ? (production ouverte)
  - qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux ? (production libre)
8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. A quel moment peut-on la proposer ?
  - au cours d'une leçon?
  - à la fin d'une leçon ?
  - à n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois ?
  - telle quelle ?
  - avec une variante ?
11. Quelles préparations exige t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?

---

<sup>66</sup> Weiss, 2002, p.10, *Jouer, communiquer, apprendre*. Ed.Hachette

#### 14. À quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ?

##### Définir les modalités du jeu

C'est à dire la durée, la disposition de l'espace et les rôles que prendront les intervenants et le meneur de jeu ( médiateur, accompagnateur, joueur, arbitre, conseiller, observateurs, etc.). À ce moment il faut réfléchir aussi à l'introduction du jeu, doit-elle se faire en tant que telle ou avec une activité introductrice, etc.

##### Préparer le jeu

C'est à dire, définir à l'avance la l'organisation des groupes, on peut souhaiter réunir certains apprenants pour compenser des compétences, des niveaux, des aptitudes, développer les échanges entre des participants qui se côtoient moins, etc. Si équipe il y a, de combien sont-elles ? Comment sont disposés les apprenants dans l'espace (en cercle, en file indienne), etc. Préparer le jeu c'est aussi concevoir le matériel si nécessaire ou du moins, le réunir, vérifier son état, son fonctionnement, etc. Enfin, organiser l'espace préalablement pour que les participants entrent dans le jeu en entrant dans un espace conçu pour cela.

## **2.2. Pendant**

##### Créer une atmosphère favorable

Il s'agit à cette étape de faire attention au moment de la séance où le jeu intervient, de veiller à l'inscrire dans une dynamique globale de séance :

- un jeu qui sollicite le corps après avoir fait des activités pendant lesquelles les apprenants sont restés assis de longues heures pour les dynamiser.
- un jeu qui favorise la prise de parole individuelle après avoir travaillé en groupe classe.
- Etc.

Il faut autant réfléchir en amont l'insertion du jeu dans la séance qu'être capable en d'ajuster en temps réel et de s'adapter à de nouvelles données en fonction des contraintes du moment. Encore, sur la question de l'introduction du jeu dans la séance c'est à ce moment du processus qu'il peut être intéressant de proposer une entrée en matière théâtralisée ( il n'est pas toujours possible de le faire, cela dépend du type de jeu). Cette entrée va projeter

les participants dans l'univers fictif que le jeu suppose et peut véritablement donner du sens à l'ensemble de l'activité par la suite. Sans parler de conceptions ludiques complexes pour lesquelles il faut beaucoup de préparation (décors, mise en scène particulière, etc.), de simples petits éléments renvoyant directement à l'univers proposé par le jeu peuvent suffire. Par exemple, si il est question d'un jeu de questions-réponses, il est possible d'imaginer l'univers d'un plateau télé, dans ce cas-ci, l'entrée théâtralisée de l'animateur télé dans la salle de classe pour introduire le jeu peut être intéressante.

### Débuter le jeu

L'entrée dans le jeu est fondamentale, elle va conditionner en grande partie l'attitude des participants par rapport au jeu et leur enthousiasme à y participer. Au fur et à mesure de l'expérimentation, nous nous sommes rendu-compte à quel point, marquer une réelle différence entre l'activité qui précède et le jeu était fondamentale. Prendre le temps, ne serait-ce que de ranger le matériel utilisé préalablement, cahiers, stylos, etc. puis de laisser un court moment de flottement qui sert alors de transition, participe à introduire une nouvelle activité quelle qu'elle soit. Faire intervenir, à ce moment, l'organisation des apprenants entre eux (en équipe, etc.) et dans l'espace (en cercle, face à face, etc.) favorise aussi l'entrée dans la sphère ludique. Et pour cela, de nombreuses procédures originales et animées de tirage au sort et de répartition existent. Débuter le jeu implique de recueillir l'adhésion des participants. Pour cela, l'enseignant devra d'une part, justifier son choix du ludique en explicitant et en rendant transparents les objectifs pédagogiques visés par le jeu et d'autre part, renseigner le jeu (règles, but du jeu et durée). D'après notre expérience, la phase de justification de l'intérêt pédagogique du jeu auprès des participants s'intègre mieux à la fin de l'activité. Mis à part avec des groupes qui ne sont pas familiarisés à la démarche ludique, cette discussion, placée en amont, peut émousser la dynamique d'entrée dans le jeu. En présence d'un groupe habitué à la démarche ludique, et confiant par rapport à ce qu'elle engendre, cette phase de justification trouvera d'avantage sa place à la fin, au moment également de débriefer l'activité.

L'ultime étape de présentation du jeu consiste à poser le cadre réglementaire qu'il faudra observer pour pouvoir jouer. L'explication des règles est toujours complexe car elle doit être claire, efficace et donner aux participants tous les éléments nécessaires pour qu'ils puissent le plus rapidement possible, évoluer de manière autonome dans le jeu.

### Animer le jeu

Si le travail en amont a correctement été réalisé, cette phase devrait se dérouler sans encombre majeur. À ce moment du processus, l'initiative change de main, pour passer dans celle des joueurs, mais cela n'empêche pas l'enseignant de continuer à être attentif au bon déroulement, au respect des règles, à l'ambiance générale, à la dynamique de groupe etc. Il doit à tout moment être en capacité d'intervenir pour ajuster la direction prise par le groupe. L'enseignant et les intervenants peuvent être amenés à jouer des rôles divers auxquels il va falloir se tenir pour conserver la cohérence du jeu : médiateur, meneur, arbitre, conseiller, etc. C'est dans le rôle qu'il s'est imparti qu'il doit veiller aussi au respect du cadre réglementaire. Par ailleurs, l'attention particulière des intervenants aux relations sociales qui se jouent pendant le jeu est nécessaire. L'activité ludique peut faire émerger des comportements surprenants positivement comme négativement qu'il convient d'observer à titre informatif, de valoriser ou de canaliser par moments. Pour finir, pendant le jeu les intervenants doivent aussi être observateurs afin de glaner des informations utiles sur ce qui sera à discuter avec les participants à posteriori et ce qui sera à faire évoluer pour une prochaine partie. Dans notre cas, la présence de plusieurs intervenants permet de réserver un rôle à part entière pour cela.

### ***2.3. Après le jeu***

#### Dresser un bilan

Un premier bilan collectif peut être réalisé en groupe entier pendant lequel chacun est invité à s'exprimer sur ses impressions et son ressenti du jeu. C'est à ce moment là également que nous introduisons la phase de conscientisation des bénéfices pédagogiques de l'activité. Ce moment est fondamental pour recueillir l'adhésion des participants à la démarche ludique d'une part, et d'autre part pour qu'ils prennent conscience pour eux mêmes des compétences travaillées pendant le jeu. Cela génère de la confiance en soi et favorise l'autonomie des apprenants dans leurs processus d'apprentissage en rendant visible ce qu'ils ont travaillé, acquis, etc. En demandant au groupe d'explicitier ce qu'ils ont retenu de l'activité, cette étape permettra également aux intervenants d'évaluer si les objectifs visés ont été atteints. S'il il s'avère que ce n'est pas le cas, les raisons de l'échec seront cherchées collectivement pour mieux y remédier. Ce moment du processus révèle une des différences essentielles entre jeu « gratuit » et jeu « pédagogique. Dans notre cas, la fin du jeu marque la fin de l'exploitation pédagogique. En revanche un jeu libre se

termine réellement à la fin de la partie.

Dans l'objectif expérimental qui était le notre, nous avons poussé plus loin cette phase de bilan en réalisant également :

- un bilan personnel que nous avons recensé dans un carnet de bord<sup>67</sup>
- un retour approfondi de la part d'au moins un intervenant à chaque jeu proposé que nous avons également recensé dans le carnet de bord.

Cette démarche a conditionné pour beaucoup les évolutions faites par la suite et s'est avérée révélatrice de nombreux éléments que nous n'avions pas repérés en étant à l'initiative de l'expérience ludique.

#### Préparer les parties de jeux à venir

Cette ultime phase renvoie au rangement du matériel, à la vérification de son état et au tri si le matériel de plusieurs jeux a été utilisé. C'est aussi à ce moment que nous avons couché sur le papier le jeu, en concevant son tableau explicatif à destination des intervenants et de n'importe qui souhaiterait par la suite s'en servir. La réalisation de ces trames pédagogiques a impliqué également la recherche de variantes possibles, de suggestions pour les parties à venir.

### ***3. Analyse de deux jeux proposés***

Parmi les vingt et un jeux que nous avons élaborés au cours de notre stage, nous avons choisi d'en analyser deux.<sup>68</sup>

#### ***3.1. « Les métiers en folie ! »<sup>69</sup>***

Ce jeu a été réalisé au cours de la séquence sur l'emploi sur laquelle nous avons travaillé pendant un mois et demi. La séance pendant laquelle nous avons réalisé ce jeu était destinée à la découverte d'un certain nombre de métiers communs et à la réflexion sur l'ensemble des missions, compétences et à toutes les autres caractéristiques propres à ces métiers. Le jeu tel qu'il a été réalisé en classe a suivi un travail de découverte des métiers présents dans le jeu. Il peut en être autrement, comme nous le verrons plus bas dans les variantes proposées. Par rapport à notre public d'adultes migrants, le but recherché était d'une part, la connaissance de plusieurs métiers communs et de ce qu'il est habituellement

67 Cf. Annexe 14 : Le carnet de bord

68 Cf. Annexe 15 : Liste des jeux élaborés

69 Cf. Guide ludo-pédagogique : trame pédagogique du jeu

demandé pour réaliser ces métiers, d'autre part, il s'agissait de familiariser les apprenants à des énoncés spécialisés que l'on trouve dans les documents authentiques « offres d'emploi » : notamment les « missions » et « compétences requises ». Le public avec lequel nous avons réalisé ce jeu a des besoins par rapport à cette thématique de la recherche d'emploi car étant en voie d'intégration en France, ils seront amenés, si ils ne le sont pas déjà, à chercher du travail. Il est nécessaire qu'ils puissent décrypter les écrits qui gravitent autour de cette recherche et qu'ils aient des connaissances de base concernant les métiers en France auxquels ils peuvent prétendre.

### 3.1.1. Fiche de jeu détaillée

Les joueurs doivent associer, retrouver les étiquettes « compétences », « missions » et « outils de travail » correspondant au métier qu'ils ont tiré au sort et cela dans un temps imparti. Puis, il feront deviner le métier qu'ils détiennent aux autres joueurs en s'aidant des étiquettes collectées.

Comme utilisée lors de l'expérimentation, cette activité se prête bien à la systématisation et au ré-investissement à condition d'avoir travaillé les métiers et leurs caractéristiques utilisés dans le jeu avec les participants au préalable. Il peut aussi être proposé comme jeu de sensibilisation dans le but de faire un état des lieux des connaissances des participants voire pour évaluer leurs connaissances dans le cadre d'une évaluation formative. Par ailleurs, c'est un jeu intéressant pour favoriser la parole libre et continue lors de la phase de devinettes.

#### Caractéristiques du jeu :

**Nom:** « Les métiers en folie ! »

**But du jeu :** retrouver les informations liées à un métier tiré au sort puis faire deviner ce métier aux autres participants.

**Intérêts généraux relevés :** c'est un jeu qui favorise la collaboration entre les participants, qu'ils soient seuls ou en équipes. Il sollicite le mouvement des apprenants pour aller chercher l'information et participe à dynamiser le groupe.

**Public visé :** public adulte et visant le FLI principalement. Mais peut s'utiliser aussi avec des public FLE en en changeant la thématique par exemple.

**Adapté pour les personnes analphabètes ?** oui, si il est prévu que le jeu se déroule en équipe, dans ce cas, la collaboration et la répartition des tâches palliera la question de l'analphabétisme. On peut aussi proposer des images.

**Thématique** : l'emploi.

**Niveau de langue** : tous niveaux en variant le niveau de difficulté.

**Activité langagière visée** : compréhension écrite et production orale.

**Compétences générales ou langagières sollicités** : compétences linguistiques, discursives et interculturelle.

**Matériel requis** : diverses étiquettes-mots et/ou étiquettes-images : métiers, compétences, missions, outils de travail.

**Effectif de jeu** : testé avec quatorze joueurs. Effectif min : 4 et effectif max : 30.

**Disposition des participants** : testé en binôme. Ce jeu peut aussi se réaliser individuellement ou en équipe avec plus de joueurs.

**Espace** : des tables de jeux sur lesquelles sont disposées les étiquettes.

**Durée moyenne du jeu** : de trente à quarante-cinq minutes.

### 3.1.2. Évaluation du jeu

- Évaluation personnelle

Nous avons testé ce jeu deux fois, comme pour la plupart des jeux proposés car nous les réalisons dans les deux groupes successivement. La première faisait donc toujours office de tentative et nous faisons régulièrement des ajustements pour le deuxième groupe. La particularité de l'analyse de ce jeu a été pour chaque groupe de filmer l'expérience ludique. La visualisation des films nous a permis de relever les incohérences, les dysfonctionnements et les éléments à faire évoluer, ce qui a été très utile. De plus, Véronique Simon, qui filmait, de sa place d'observatrice a pu nous soumettre des retours très constructifs que nous avons pris en compte lors de la tentative suivante. De notre point de vue, la première réalisation de ce jeu s'est avérée mitigée et ne correspondant pas aux attentes que nous avons formulées dans la préparation de l'activité<sup>70</sup>. Les principales critiques que nous adressions au jeu proposé concernaient des problèmes d'organisation de l'espace rendant confuse la scène de jeu, une entrée dans le jeu médiocre avec un passage trop rapide, pas assez marqué de l'activité précédente au jeu et enfin le manque de dynamisme et d'enjeu dans la dernière phase du jeu, celle des devinettes. En revanche, malgré quelques bémols, nous avons dès la première fois, jugé pertinente l'expérience ludique dans le sens où elle répondait aux objectifs d'apprentissages visés par l'activité et sollicitait des compétences transversales intéressantes. Lors de la deuxième tentative, nous avons donc fait évoluer un certain nombre d'éléments, notamment, l'espace, la dimension

<sup>70</sup> Cf. Annexe 14 : carnet de bord

de défi avec l'imposition d'un timing lors de la phase un du jeu et l'attribution de points de jeu, la scission effective avec l'activité précédente et plus de dynamisme dans la présentation initiale. Ces ajustements associés au fait que nous étions plus à l'aise lors d'une deuxième tentative, ayant aussi plus de visibilité sur les imprévus pouvant survenir lors du déroulement du jeu, ont été très positifs. Au deuxième essai, le jeu a été accueilli avec beaucoup d'entrain et de plaisir. Nous ajouterons pour terminer que l'évaluation de ce jeu nous a confirmé qu'il avait répondu à nos deux principales hypothèses de départ, à savoir, la question de l'hétérogénéité et de l'adéquation aux objectifs d'apprentissage du public des migrants adultes en voie d'insertion en France. En ce qui concerne l'hétérogénéité de niveaux, car c'est celle qui impacte le plus largement le déroulement et les trajectoires de progression individuelles, le fait de jouer en binôme a permis de mixer les profils d'apprenants et a favorisé la collaboration, la mutualisation des connaissances et le dialogue entre eux. Le matériel a également participé à réduire la distance inter-participants en étant présenté sous des formes différentes : images, phrases, etc. D'autres aménagements auraient pu être réalisés pour compenser les niveaux, notamment de rendre plus difficile la phase des devinettes en imposant des mots interdits pour les groupes les plus à l'aise à l'oral.

- Évaluation de tierces personnes

Lors du premier test, Véronique Simon a été notre observatrice. Cette dernière a soulevé les problèmes que nous avons déjà mentionnés plus haut et en rajouta d'autres. Selon elle la mise en équipe a été confuse et il serait intéressant de réfléchir à un moyen d'en faire un temps du jeu à part entière qui lie l'agréable à l'efficace et permette aux apprenants de se retrouver avec des personnes qu'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter. Par ailleurs elle a pointé le manque de dynamisme sur la fin du jeu, alors qu'il devrait pourtant être à son paroxysme. En revanche elle a salué l'adéquation de l'activité aux objectifs d'apprentissages formulés et l'intérêt qu'il présente en termes de contenus pour le quotidien des participants. Lors du second test, les remarques qui ont émergé ont donc été de natures différentes. Le chronométrage qui était source de stress pour certains joueurs et le nombre trop important d'étiquettes rendant la phase un peu trop complexe pour certains ont été critiqués. A part cela, le jeu a été un succès.

### 3.1.3. Réflexion autour des variantes et des évolutions possibles

Lors de la rédaction de la trame pédagogique de ce jeu, nous avons réfléchi également à

des évolutions possibles, que nous listons maintenant selon la forme qu'elles prennent dans notre trame finale que nous présenterons plus tard :



**Augmenter la difficulté :** ajouter des items « compétences », « missions », « outils de travail ». Poser une contrainte de temps pour récupérer les étiquettes correspondantes au métier pioché. Lors des devinettes, des mots peuvent-être interdits (du type taboo).



**Baisser la difficulté :** réduire la quantité d'étiquettes. Laisser les apprenants choisir les métiers qu'ils veulent.



**Travailler autour de la production orale :** chaque participant explique les tenants et aboutissants de son travail.



**Travailler autour de la grammaire :** prêter attention aux conjugaisons lorsque les participants décrivent le métier qu'ils ont tiré. Demander de faire la transformation féminin- masculin. On peut imaginer la même matrice de jeu en remplaçant les étiquettes « métiers », par des items « grammaticaux » à mettre en relations puis à faire deviner.



**Pour travailler la production écrite :** à la fin du jeu, remplir les missions d'un métier dans une fiche de poste (document authentique).

### 3.2. Le « Tamalou ? »<sup>71</sup>

Le « Tamalou » est l'un des premiers jeu de longue durée que nous avons échafaudé. Il s'inscrit dans le thème de la santé sur lequel nous avons travaillé durant un mois et demi. Dans cette séquence sur la santé, il est intervenu après un travail fait autour des symptômes et sur la manière de les exprimer. Il devait donc servir à ré-utiliser les connaissances apprises. L'objectif final de cette activité en ce qui concerne notre public était de les rendre autonomes pour parler aisément et avec précision de leurs maux et symptômes face à un professionnel de la santé ou en toute autres circonstances. Nous avons présenté ce jeu deux fois lors de la séquence sur la santé. Une première fois dans un but de ré-investissement et systématisation et la deuxième dans une visée évaluative et conclusive de fin de séquence. La deuxième version du jeu est plus complexe en terme de contenus et de tâches à réaliser<sup>72</sup>.

#### 3.2.1. Fiche de jeu détaillée

Le « Tamalou » est un jeu d'enquête, inspiré du « Cluedo », qui nécessite la collaboration

<sup>71</sup> Guide ludo-pédagogique : trame pédagogique du jeu le « Tamalou »

<sup>72</sup> Cf. Guide ludo-pédagogique : le jeu de la maladie mystère

des joueurs pour parvenir à démasquer la maladie mystère et donc à soigner tout le groupe. Chaque binôme est atteint d'une maladie mystérieuse qu'il ne connaît pas, c'est en allant questionner les autres binômes qu'il pourra petit à petit découvrir sa maladie.

Nous avons proposé ce jeu dans un objectif de systématisation et de ré-investissement de connaissances apprises lors d'une séance précédente. On peut également le concevoir dans une démarche d'évaluation formative. Ses points positifs sont de favoriser la rencontre et les échanges inter-joueurs et de pousser à l'usage de la parole libre. Par ailleurs, le déplacement des joueurs pour aller à la rencontre des autres équipes participe à dynamiser l'expérience.

**Caractéristiques du jeu :**

**Nom:** « Tamalou ? »

**But du jeu :** retrouver la maladie dont nous sommes atteints en menant une enquête auprès des autres joueurs.

**Intérêts généraux relevés :** favorise la coopération, la rencontre entre les participants et la parole libre. C'est aussi un jeu dynamique qui implique que les participants se déplacent.

**Public visé :** public adulte et visant le FLI principalement. Mais peut s'utiliser aussi avec des public FLE en changeant la thématique par exemple.

**Adapté pour les personnes analphabètes ?** Oui

**Niveau de langue :** tous niveaux en variant le niveau de difficulté.

**Objectifs généraux :** approfondir les connaissances lexicales sur le thème de la santé : corps humain, maladies, symptômes. Poser des questions sur la santé de quelqu'un. Parler de sa santé.

**Activité langagière visée :** compréhension orale, production orale et interaction orale

**Compétences générales ou langagières sollicités :** linguistiques (lexicales, grammaticales) et socioculturelles

**Matériel requis :** une fiche de jeu par binôme, crayons de papier, enveloppes opaques qui contiennent des étiquettes « maladie » (un nom de maladie vue préalablement).

**Effectif de jeu :** testé avec 14 participants. Effectif min. 4 et effectif max. 16 participants.

**Disposition des participants :** en binôme.

**Espace :** aménager un espace large pour que les participants puissent se déplacer sans encombre.

**Durée moyenne du jeu :** quarante-cinq minutes.

### 3.2.2. Évaluation de ce jeu

Le « Tamalou ? » est un jeu qui nous a apporté beaucoup de satisfaction, que ce soit dans sa version originale ou dans la seconde, plus aboutie. En dépit d'une préparation longue et laborieuse, l'expérience ludique s'est toujours bien déroulée et a été largement plébiscité par les participants dont la participation et l'enthousiasme sont restés forts jusqu'à la fin de la partie. C'est un jeu qui s'est également révélé être pertinent par rapport aux objectifs d'apprentissage visés dans le cadre de la séquence sur la santé et qui active de nombreuses compétences clés et secondaires lors de son déroulement. Cependant, certains éléments ont posé problème lors de la première session, notamment par rapport à l'utilisation de l'espace. La première fois, celui-ci ayant été trop restreint, la scène de jeu est devenu confuse et il était moins évident pour les intervenants d'agir pour aider, faire des corrections, orienter, etc. La fois suivante, nous avons donc fait le nécessaire pour ouvrir le cercle afin que les équipes se rencontrent dans un espace ouvert et spacieux. Le « Tamalou ? » s'est donc avéré d'une part répondre aux objectifs d'apprentissage visés et d'autre part à la question de l'hétérogénéité soulevée par le groupe. Le travail en équipe a permis de compenser les différences de niveaux et la création de supports adaptés à tous mêlant mots et images a permis également aux personnes analphabètes de participer.

Malheureusement, ce jeu ayant été proposé dans les premières semaines de notre expérimentation, nous n'avons pas recueilli à ce moment de tiers avis.

### 3.2.3. Réflexion autour des variantes et des évolutions possibles

Voici maintenant les évolutions que nous avons imaginées lors de la conception de la trame pédagogique finale.



**Augmenter la difficulté :** on peut réaliser ce jeu sans la fiche de route, ou alors avec une fiche de route similaire, sous forme de tableau, ne contenant que les images des symptômes : les apprenants doivent cocher si oui ou non ils ont ce symptôme. On peut aussi jouer sans avoir parlé des maladies sollicitées dans le jeu et laisser deviner à la fin.



**Baisser la difficulté :** dans le tableau, dresser une liste des symptômes des maladies abordées dans le jeu et la laisser pendant le jeu.



**Travailler autour de la grammaire :** être très attentif aux interactions entre les joueurs et ne pas hésiter à corriger les erreurs avec « être » et « avoir » et la formulation

des questions.



**Pour travailler la réception de l'écrit :** à la fin du jeu, on peut proposer aux joueurs un tableau des maladies possibles avec leurs symptômes, ils doivent trouver laquelle c'est. On peut aussi leur proposer de trouver dans l'annuaire le numéro d'un médecin.

**\* Évolution du jeu : du « Tamalou ? » à « La maladie mystère » :**



- Modalités différentes : en binômes, les joueurs vont faire une « consultation médicale » à une personne malade (animateur).
- But du jeu :
  - 1/ ils doivent recenser tous ses symptômes pour trouver sa maladie ;
  - 2/ ensuite choisir le bon médecin spécialiste vers qui orienter le patient ;
  - 3/ enfin, simuler l'appel au confrère pour réserver un rendez-vous pour le patient (une grille d'entretien est prévue, toutes les informations liées à la prise de rendez-vous téléphonique doivent être présentes).

#### ***4. Élaboration du guide pédagogique ludique à destination des intervenants en ASL***

##### ***4.1. Rappel des objectifs de l'outil***

En reprenant les attentes formulées par les différents acteurs gravitant autour de notre expérimentation et l'état des lieux que nous avons mené quant à l'utilisation du jeu pédagogique à l'association PASS, le guide ludo-pédagogique comprenant l'ensemble des trames de jeux testées que nous laissons à l'association doit répondre aux critères suivants :

- Structuré ;
- Clair et facile à prendre en main ;
- Évolutif ;
- Esthétiques ;
- Informatif ;
- Pertinent au regard des besoins d'apprentissage du public cible ;
- Adapté à tous.

Ces fiches doivent répondre à un certain nombre de principes :

- Adapté et adaptable. Ce principe recouvre deux facettes, dans un premier temps les jeux doivent être adaptés aux objectifs d'apprentissage spécifiques aux ASL et ils ont pour cela, systématiquement été pensés en fonction des besoins du public avec lequel nous travaillons. Il convient de rappeler que l'enseignement du français en ASL poursuit les objectifs principaux suivants : rendre les apprenants autonomes au quotidien en français dans un maximum d'espaces sociaux différents. Qu'ils gagnent en connaissances culturelles et en compréhension de la société d'accueil pour favoriser leur intégration harmonieuse et durable. Enfin, leur permettre de se rencontrer, de créer du lien et les aider à sortir de l'isolement dans lequel ils demeurent souvent. Dans un deuxième temps, il s'agit de l'adaptation des supports à la diversité des animateurs susceptibles de les utiliser, d'où la nécessité de concevoir des trames pédagogiques claires et flexibles.
- Hétérogénéité. Les activités ludiques testées doivent être adaptées à un public très hétérogène et permettre à chacun d'apprendre le français à son rythme, et en fonction de son niveau.
- Modulables et réutilisables. Les jeux testés doivent pouvoir être ré-utilisés ultérieurement par les équipes d'animation et facilement adaptables à des groupes différents. Ils doivent aussi constituer une matrice de base qui permet de concevoir d'autres variantes de jeux en suivant la même structure ludique.
- Mutualisation. Les supports créés doivent renforcer le lien entre les animateurs et conserver un caractère évolutif en invitant les intervenants à élaborer leurs propres supports et à les partager par la suite.

## ***4.2. Élaboration des trames pédagogiques et du guide ludo-pédagogique***

### 4.2.1. Les trames pédagogiques<sup>73</sup>

Pour expliciter les jeux, nous avons fait le choix du tableau comme support de présentation. En effet, c'est un support qui nous est apparu comme étant le plus clair, concis et adapté à tous. La visée adaptative et évolutive des fiches est un de nos objectifs centraux. Pour cela nous avons travaillé à la réalisation de trames mettant en avant la

---

<sup>73</sup> Cf. Annexe 17 : Trame pédagogique vierge réalisées pour le projet

structure ludique de chaque jeu. Notre but est que les activités ludiques que nous laissons soient certes, réutilisables telles quelles, mais aussi, constituent des tremplins pour la réalisation d'autres jeux. Ainsi, même si les jeux présentés sont aboutis, il suffit d'en modifier quelques variables pour les adapter à une autre thématique, des niveaux différents, d'autres objectifs d'apprentissage, etc, en utilisant la même structure ludique. Dans ce sens, la structure du tableau nous a paru à la fois rendre compte efficacement de l'intérêt de la variante de jeu testée et des autres possibilités d'application de la structure ludique avancée, tout en rendant la lecture rapide, facile et claire.

Les trames ainsi réalisées comptent deux volets de tableau qui présentent les catégories suivantes :

- Premier volet : informations pratiques
  - Introduction : courte présentation du jeu en question et remarques sur son exploitation pédagogique.
  - Quel jeu ? Nom du jeu, information sur la thématique de laquelle il fait partie via un code couleur spécifique et les éventuels avantages pédagogiques recensés lors de la phase de test de ce jeu.
  - Pour qui ? Le public cible, le niveau des apprenants pour lequel le jeu s'applique, l'adaptation aux personnes analphabètes et la nécessité ou non que le groupe ait des pré-requis pour participer à l'activité ludique.
  - Pourquoi ? Les objectifs d'apprentissage visés, les activités langagières sollicitées et les compétences que cela suppose.
  - Comment ? Le matériel, l'effectif, la disposition des participants et l'organisation de l'espace.
- Deuxième volet : explication de la variante testée et proposition de suggestions et évolutions.
  - Déroulement : but du jeu, durée, règles du jeu
  - Suggestions, variantes : pour augmenter ou baisser la difficulté du jeu, pour faire varier le niveau de langue, pour travailler autour de la production écrite et orale, pour travailler autour de l'interaction, pour travailler autour de la compréhension orale écrite, pour travailler autour de l'interculturel, du lexique, de la grammaire,

de la phonétique.

Lors du processus d'élaboration, les trames ont souvent été remaniées. Nous sommes partis à l'origine d'un format plus littéraire de type « fiche explicative » avant d'opter finalement pour le support tableau sur les conseils de Véronique Simon et des animateurs. Nous nous sommes inspirés d'un support élaboré par l'équipe pédagogique du CRI<sup>74</sup>, pour commencer et nous l'avons fait évoluer au fur et à mesure des besoins. Les trames sont donc restées en perpétuelle évolution et en discussion permanente avec la coordinatrice et les animateurs tout au long de l'expérience. Nous avons également fait appel à Lisa Legay, la coordinatrice pédagogique de IRIS pour qu'elle nous donne son avis sur les documents créés. Finalement, les trames pédagogiques n'ont été validées qu'à la fin par la coordinatrice pédagogique et leur version finale sera présentée aux bénévoles en septembre lors de la réouverture de l'association PASS.

#### 4.2.2. Le guide ludo-pédagogique

Une fois les trames pédagogiques réalisées, s'est posée la question de leur organisation via un support facile à consulter. Ici, notre objectif est de rendre ces ressources ludiques facilement consultables et réutilisables en atelier de français. Pour cela nous avons opté pour la forme d'un manuel d'activités ludiques détaillées dans lequel les fiches sont classées selon les thématiques d'apprentissages dans lesquelles les jeux ont été testés. Elles sont au nombre de trois : la santé, l'emploi et les loisirs. Ce choix a longuement été discuté. Le problème majeur de cette catégorisation étant qu'elle contextualise peut-être trop les activités ludiques alors que nous souhaitons qu'elles conservent un caractère de matrice dont le but est de favoriser la réflexion autour de variantes possibles. Nous avons cependant conservé cette catégorisation car elle nous paraît constituer un accompagnement plus soutenu pour les animateurs bénévoles qui sont susceptibles de se servir de ces trames. Dans cette optique, la contextualisation des fiches devient un avantage et les rend plus facilement utilisables telles quelles, « clés en mains ». Pour pallier à la seule catégorisation par thématiques d'apprentissage, nous avons conçu des outils permettant de faire appel aux jeux proposés selon divers critères.

- Classement des jeux en fonction des activités langagières visées
- Classement des jeux en fonction des compétences sollicitées

---

74 Cf. Annexe 16 : Fiche pédagogique des jeux de IRIS (vierge)

- Classement des jeux en fonction de divers critères de fonctionnement (durée, effectif, but, etc.)

Cet outil de classement se présente sous la forme de plusieurs tableaux à deux entrées placés au début du manuel d'activités ludo-pédagogiques, juste avant le sommaire. La première entrée des tableaux renseigne le nom des jeux et la deuxième décline les différents critères selon lesquels le jeu est décrypté. Pour le tableau des activités langagières et des compétences visées, un code symbolique mentionne si ces dernières sont sollicitées en priorité dans le jeu, de manière secondaire ou si elles sont inexistantes.

●	= Compétence sollicitée en priorité dans le jeu proposé.
●	= Compétence sollicitée de manière secondaire ou sollicitée dans les variantes suggérées.
-	= inexistante dans le jeu proposé.

Ces supports permettent d'avoir une lecture différente du jeu et de l'utiliser pour d'autres raisons que la thématique globale dans lequel il s'inscrit. De plus, ils questionnent obligatoirement la personne qui s'y réfère quant aux objectifs d'apprentissage clés que l'activité pédagogique vise et sa pertinence, interrogations essentielles dans toute construction de séance et permettant d'en renforcer la cohérence. Ainsi, malgré une catégorisation principale qui, en apparence, introduit les trames pédagogiques selon les trois grandes thématiques d'apprentissage abordées au cours du projet, il est possible d'avoir recours aux jeux via d'autres types de lectures, c'est ce que nous avons souhaité mettre en place en élaborant les tableaux synthétiques. En outre ces tableaux ont une visée synthétique dans le sens qu'ils donnent un aperçu rapide de chaque jeu sans avoir besoin de feuilleter toutes les trames pédagogiques pour trouver le jeu adapté à nos attentes.

## **Chapitre 8. Évaluation du projet et perspectives**

### ***1. Rappel des objectifs initiaux***

Dans un souci d'évaluation, nous rappellerons succinctement les objectifs de l'outil élaboré à la fin de ces cinq mois de stage à l'association PASS. Celui-ci doit s'adapter aux contraintes suivantes :

- Spécificités des objectifs d'apprentissage en contexte sociolinguistique ;
- Peu de moyens disponibles ;
- Hétérogénéité des profils d'intervenants et d'apprenants.

Il doit ainsi répondre aux objectifs généraux suivants :

- De sensibilisation à l'univers ludique pédagogique, d'informations sur le sujet et donc par extension de diversification des ressources pédagogiques disponibles en ASL ;
- D'adaptation au public cible en termes de besoins d'apprentissage et d'hétérogénéité et d'adaptation aux méthodes et pratiques d'intervenants divers ;
- De formation des intervenants à la démarche ludique ;
- De réflexion collective et de mutualisation progressive des ressources ludiques en invitant les acteurs de ASL à prendre part à l'élargissement de la banque de ressources ludiques utilisables en ASL ;
- De gain de sécurité et de confiance en accompagnant les animateurs dans la démarche ludique ;
- D'impact sur l'apprentissage du français en termes de motivation et d'adéquation avec les objectifs d'apprentissage d'un public spécifique;
- D'élaboration des trames pédagogiques détaillées des jeux proposés en atelier afin qu'ils soient ré-utilisables facilement et les organiser dans une banque de ressources ludiques.

Les objectifs inhérents aux supports créés sont encadrés par des critères :

- Structuré ;
- Clair et facile à prendre en main ;
- Esthétiques, agréables à consulter ;
- Évolutif ;
- Informatif ;
- Pertinent au regard des besoins d'apprentissage du public cible ;
- Adapté à tous.

Et des principes,

- Adaptation ;
- Hétérogénéité ;
- Modulables et réutilisables ;
- Mutualisation.

## ***2. Évaluation du projet par les partenaires***

### ***2.1. Le retour des animateurs***

Le retour des animateurs a été prévu à trois niveaux, des retours intermédiaires tout au long du projet, un bilan final via un questionnaire de fin d'année et enfin une réunion de présentation de la version finale de l'outil qui doit se tenir entre septembre et octobre (cela dépendant de leur retour à l'association). Les retours intermédiaires, englobent tout ce qui concerne les échanges informels, les bilans réalisés à la fin de chaque jeu et enfin les temps de réunions mensuels. Ces retours ont été bénéfiques pour le bon déroulement du projet et nous ont permis d'effectuer les ajustements nécessaires, de rester proche des besoins du terrain et de travailler en synergie avec les équipes bénévoles. Le questionnaire<sup>75</sup> a permis de clôturer l'expérience en invitant les animateurs à se plonger réflexivement dans l'expérience menée pour en faire le bilan. Ces questionnaires ont été remplis par l'ensemble des animateurs : les cinq bénévoles de PASS : Daniel, Françoise, Yvette, Bruno et Sandy. Ces derniers ont pris une semaine pour y répondre et nous les ont renvoyés par e-mail. Ils ont tous répondu à 100% du questionnaire. Les réponses au questionnaire ont révélé que 80% des animateurs avait adhéré au projet, c'est à dire à l'utilisation du jeu en ASL et sont ressortis convaincu de son intérêt pédagogique. Il a ainsi été avancé par Bruno que le jeu, « favorise la cohésion et l'entente dans le groupe ainsi que l'intégration de personnes plus en difficulté ». Cela nous renvoie à la fonction de socialisation du jeu qui, en étant une pratique sociale, favorise l'interaction de tous les acteurs du jeu. Daniel renchérit dans ce sens en soulignant que le jeu « rend les apprenants plus à l'aise dans le groupe et l'atelier et favorise une participation plus active des apprenants ». Sur la question des personnes en difficultés, le jeu s'est révélé être une arme efficace pour créer du lien entre des apprenants de niveaux différents. En effet, la flexibilité et la malléabilité du jeu permet à chaque joueur de participer à hauteur de ses connaissances et compétences. De plus, créateur d'interaction, le jeu favorise l'entraide entre les joueurs. Bruno remarque par ailleurs que le

---

75 Cf. Annexe 8

jeu casse la position trop « professorale et magistrale » qui n'est pas adaptée en ASL ». Nous le rejoignons sur ce point car, dans le cadre du jeu, les rôles sont distribués différemment. L'adhésion de tous les participants à un système de règles, nécessaire pour le « jouer ensemble » place tous les joueurs sur un pied d'égalité et élimine du même coup la posture du professeur. Seule la place du meneur peut rappeler celle du professeur, mais c'est sans compter que n'importe quel joueur peut s'en saisir. Ensuite, l'outil ludique est jugé « indispensable » par Daniel, Sandy et Yvette qui affirment que « le jeu peut rendre des notions plus attractives, peut sembler plus accessible », c'est « un moment de détente tout en apprenant ». Ces ressentis nous ramènent à la notion de frivolité et de non-conséquences dans le jeu, le rendant sécurisant et favorisant la prise de risque dans l'apprentissage (Brougère, 2005). De plus, comme le souligne Silva (2008), il est créateur de motivation et rend plaisant l'apprentissage. Quand nous les avons interrogés sur l'adaptation des jeux proposés aux objectifs d'apprentissages spécifiques aux ASL, ils ont répondu positivement à 100 %. Bruno a affirmé que « oui, dans la mesure où ils ne sont pas « gratuits » mais en cohérence avec le thème du moment ». En effet, les jeux proposés ont toujours été étudiés en fonction d'objectifs d'apprentissages précis et définis en amont afin d'être en adéquation avec les besoins d'apprentissage de notre public. Les autres soutiennent également que les jeux proposés étaient « variés et bien adaptés aux thèmes, bien placés dans le déroulement des thèmes », « ils s'intégraient bien dans les séances et étaient adaptés car les apprenants y ont pris du plaisir tout en apprenant de nouvelles choses. Les objectifs ont été, à mon sens, remplis car on voyait que les apprenants retenaient beaucoup d'éléments après avoir joué, peut être même plus qu'après une séance « classique » » (Daniel et Sandy). Rappelons que le jeu, étant une activité s'inscrivant dans le second degré, met à disposition des participants un espace dans lequel ils vont pouvoir reproduire des éléments de la réalité sans avoir l'angoisse d'échouer réellement Brougère (2005). Cet espace d'expérimentation est ainsi très productif en terme d'apprentissage. Sandy avance également que le jeu permet « [d']Avoir un objectif/un enjeu (autre que “seulement” apprendre) peut permettre aux apprenants de plus s'investir. C'est à dire que le jeu détourne l'attention des apprenants, de l'activité d'apprentissage scolaire à laquelle ils ont souvent été habitués. Cela permet, notamment à ceux qui ont des blocages, d'apprendre par une voie détournée tout en restant détendu. De nombreuses autres raisons sont invoquées par les animateurs pour démontrer la pertinence des jeux pédagogique testés selon eux, notamment, « rythme la séance » (Bruno), « allège les séances et permet aux animateurs de mesurer « le taux d'acquis du thème » (Daniel). Encore, « casse la

monotonie des séances/cours “classiques” permet d’avoir un cours plus dynamique, de plus stimuler les apprenants » (Sandy). La question de la dédramatisation de l’erreur que permet le jeu est aussi abordée par Yvette : « l’apprentissage se fait sans la crainte de ne pas savoir dire ou comprendre ». De notre côté, nous estimons que l’objectif de formation en partie atteint car l’expérience a amené plusieurs personnes à travailler et à réfléchir ensemble dans un but commun. La dynamique de travail et de réflexion collaborative a été stimulante pour chacun, a généré une réflexion de fond et leur a permis de se saisir plus concrètement des enjeux et des objectifs d’apprentissages principaux en ASL. En somme, l’expérimentation des jeux lors des ateliers s’est avérée être une formation en elle-même au fil du temps. Par ailleurs, nous notons que les représentations des intervenants par rapport à l’usage du jeu ont évolué positivement, ils soutiennent avoir constaté l’intérêt du jeu comme outil pédagogique pertinent dans l’enseignement/ apprentissage du français en ASL. En outre ils avancent unanimement avoir gagné en confiance pour le mettre en place dans leurs futures séances, notre objectif portant sur le gain en confiance des équipes quant à l’usage du jeu et dans leur posture d’intervenants en ASL est également atteint, même si il ne constitue qu’un début fragile que la poursuite du projet consoliderait certainement. Pour terminer la dernière question qu’il nous tenait cœur de leur poser concernait l’évolution de leurs représentations et de leurs pratiques suite à l’expérience. Sur ce sujet, 80% affirment que, se sentant désormais plus à l’aise avec le sujet, ils tenteront d’utiliser d’avantage le jeu dans leurs futures séances. Daniel assure que « l’enrichissement sur la pratique du jeu modifiera ma façon de conduire la séance par la recherche systématique de l’introduction du jeu » ou encore Sandy qui avoue que « Je n’avais jamais vraiment pensé à intégrer le jeu dans mes futurs cours mais je pense que je le ferai de façon régulière si possible ». Pour d’autres, l’impact du projet est resté léger, comme Françoise qui indique, « j’ai besoin de réfléchir plus longtemps pour savoir ce que cela va m’apporter sur ma manière d’animer des séances mais je pense que cela va me donner des idées pour l’année prochaine ».

## ***2.2. Le retour de la coordinatrice***

Nous avons également interrogé la coordinatrice par l’intermédiaire d’un questionnaire<sup>76</sup>. De la même manière que pour les animateurs, elle a pris une semaine pour compléter le document. Nous allons détailler ici les retours qu’elle nous fait. Rappelons que c’est en lien étroit avec PASS que nous avons réalisé ce projet portant sur l’usage du jeu pédagogique en

---

76 Cf. Annexe 12

ASL. Sans l'appui de Véronique Simon qui nous a soutenue et grâce aux conseils qu'elle nous a prodigués le projet a pu voir le jour. Cela est, entre autres choses, lié à sa sensibilité pour la question ludique comme l'a révélé le questionnaire final. Cette dernière était déjà convaincue des bénéfices du jeu pédagogique dans l'apprentissage du français en ASL et a souhaité pour cela développer plus largement cet usage dans les ateliers de PASS. Elle explique : « j'ai toujours constaté qu'il fallait « dédramatiser » l'apprentissage pour les migrants. Je crois fermement que le jeu est une très bonne méthode pour apprendre autrement, sans avoir à « penser » que l'on apprend. Les langues se délient, les personnes entrent dans quelque chose qu'ils ne cherchent pas à maîtriser. Ils ne sont pas dans l'échec », « de plus, mon expérience m'a fait constater que le jeu n'est pas toujours très bien vu dans les familles. Si les enfants jouent, ils n'apprennent pas. Jouer en ASL, permet de comprendre l'intérêt des jeux ! ». Les retours de Véronique Simon sur l'expérience menée ont été positifs et elle assure avoir relevé de nombreux bénéfices lors des séances de français, « la joie, le rire, la prise de parole, la confiance en soi, l'interaction et la connaissance des autres », sont éléments qui attestent des vertus du jeu dans l'apprentissage d'après elle. Sur la question de la pertinence des activités ludiques proposées, elle certifie que « les jeux étaient toujours bien en lien avec le thème et la séance. Les participants y ont bien adhéré, c'est donc qu'ils en ont compris le sens et l'intérêt. Les jeux se sont déroulés en petits groupes, ce qui favorise la place et la confiance de chacun. Ils collaient tout à fait aux besoins des participants pour le quotidien. Oui, ils ont fait appel au vocabulaire et aux connaissances pour vivre en France. Ils développent l'expression orale et la confiance en soi ».

De plus, cette dernière assure avoir gagné en confiance quant à l'usage du jeu en ASL, qu'elle n'utilisait que sporadiquement, « pas systématiquement parce que je n'ai pas toujours les idées de jeux appropriées » et que l'expérience a stimulé son imagination et lui a donné les « billes » qui lui manquaient pour mettre d'avantage en place le jeu en atelier. Dans ce sens, elle soutient que le guide pédagogique ludique que nous laissons à PASS lui sera précieux pour accompagner les bénévoles dans la démarche ludique en pouvant compter sur des matrices de jeux adaptés et dont la pertinence a été testée, « Je pense que je proposerai systématiquement des listes de jeux à pratiquer par thème de séance, à l'équipe de bénévoles afin de les encourager à cette pratique ».

### ***2.3. Le retour des participants***

Le retour des participants sur l'utilisation du jeu s'est déroulée selon quatre modalités.

Premièrement, des entretiens individuels réalisés au début de l'expérience en février, qui avaient surtout vocation à connaître mieux les apprenants, leurs motivations pour l'apprentissage du français à PASS et leurs représentations par rapport au jeu pour apprendre. Nous avons traité cette question plus haut, nous n'y reviendrons donc pas. Ensuite, il y eu les retours collectifs à la fin de certains jeux. Ces retours n'ont pas été organisés de manière systématique et cadrée ce que nous regrettons beaucoup, nous aborderons plus largement cette question quand nous formulerons les limites de notre travail. Enfin, nous n'avons également pas pu réaliser de bilans individuels clôturant le projet comme réalisé avec les intervenants car nous ne comptions plus que quelques apprenants dans les ateliers à la fin du moins de juin. Au final, ce sont les échanges collectifs à la fin des jeux testés, les échanges informels tenus avec les participants sur la question, le ressenti dont les intervenants nous ont fait part et enfin notre propre jugé de l'enthousiasme et de la progression des apprenants qui ont constitué les retours les plus importants. Étant donné que les entretiens initiaux des participants avaient révélé chez beaucoup d'entre eux un certain scepticisme quant au fait de jouer pour apprendre le français, nous nous attendions à voir évoluer ces représentations au fur et à mesure du projet. Les discussions avec certains au cours de notre expérimentation sont allées dans ce sens en révélant que de nombreux apprenants avaient apprécié jouer en atelier et qu'ils avaient l'impression d'avoir appris sans s'en rendre compte. Chez les participants, nous avons vu se manifester trois types d'attitudes lors du déroulement du projet. Celle du sceptique, qui signifiait clairement ne pas vouloir s'engager dans le jeu, donnait des signes d'agacement mais qui finissait toujours par jouer, même en ayant commencé à reculer. Même si nous rappelions régulièrement au groupe qu'ils n'étaient pas obligés de jouer, finalement, nous n'avons jamais eu de refus explicite de la part d'un participant, ils se sont toujours, tous prêtés au jeu, à divers degrés. La deuxième attitude rencontrée était celle de la majorité des apprenants au début de l'expérience : des participants ne sachant pas vraiment comment se positionner par rapport à la proposition de jouer en ateliers, qui se laissaient donc porter mais sans grandes convictions. Chez beaucoup d'entre eux, cette attitude s'est muée au fil du temps en une réelle motivation de jouer. Enfin, la troisième attitude, qui concernait une minorité au début, était celle de l'apprenant moteur et tout de suite très investi dans l'activité ludique. Nous avons appris au fil du temps à nous appuyer sur ces profils de participants dont l'enthousiasme favorisait l'engouement du groupe pour le jeu.

## ***2.4. Les limites de l'outil ludique selon les intervenants***

L'expérience a révélé également de nombreuses limites. 100% des intervenants partagent l'idée que l'apprentissage du français en ASL ne peut se faire uniquement base de jeux pédagogiques. « Apprendre une langue doit également passer par des phases moins ludiques » affirme Bruno. Daniel et Françoise rajoutent que le jeu , « ne doit pas tenir la place la plus importante dans la séance » et « que tous les apprentissages ne peuvent pas se faire sous forme de jeu ». D'après eux, et nous les rejoignons sur le sujet, il est important de diversifier les approches d'enseignement/ apprentissage afin de toucher un maximum de profils d'apprentissages différents et de dynamiser l'apprentissage du français en atelier. Convaincus que toutes les approches sont intéressantes, exercices structuraux, de répétition, de ré-investissement, etc. et qu'elles se complètent, le jeu est un outil pédagogique parmi tant d'autres qu'il est pertinent d'utiliser. Une autre limite invoquée concerne les représentation des participants quant à l'usage du jeu en atelier. En effet, Sandy a constaté que « les apprenants peuvent parfois avoir une vision négative du « jouer pour apprendre », ne pas avoir l'impression d'apprendre, penser que « les jeux sont pour les enfants ». La culture éducative des apprenants peut entrer en compte ». Ainsi, en partant de ce constat Bruno renchérit en expliquant que « le danger peut être de « bécotiser »,il faut faire attention sur comment jouer avec un public adulte ». Véronique pointe quant à elle un autre élément qui touche à la conception même des jeux. D'après elle, le jeu pédagogique est une activité exigeante dans sa conception et dont il faut bien maîtriser les paramètres. « Ils [les jeux] doivent être bien amenés pour bien fonctionner. Les participants doivent comprendre pourquoi on leur propose tel ou tel jeu. Ce n'est pas toujours simple d'expliquer des consignes. Jouer ne fait pas toujours partie de la vie des familles ». Dans ce sens, Françoise rajoute que « les accompagnateurs doivent bien comprendre avant la séance le but du jeu pour bien observer les participants de manière à les aider mais pas trop ».

## ***3. Notre évaluation du projet***

### ***3.1. Les difficultés rencontrées***

- Difficultés méthodologiques

Nous avons rencontré des difficultés de méthodes lors du déroulement du projet. Nous avons parfois été prise de cours du fait d'un manque d'organisation en amont, d'un manque

de structure explicite. Ainsi, cela se répercutait sur notre gestion du timing de l'expérience et nous nous retrouvions soudainement à travailler beaucoup pour réajuster. La question des retours directs sur les activités ludiques testées est un de nos plus grand regret. Du fait d'une mauvaise organisation, la mise en place de ces retours ne s'est pas faite tout de suite alors qu'il nous aurait été précieux d'analyser aujourd'hui l'évolution entre les premiers et les derniers jeux proposés sur la base des réactions recensées « à chaud ». Toujours sur la question des retours, nous déplorons également de ne pas avoir réussi à rendre systématiques les retours collectifs de la part des participants à la fin de chaque atelier. C'est un temps que nous avons trop souvent choisi de raccourcir ou de laisser tomber pour des raisons de temps, car la séance se terminait ou qu'il fallait enchaîner avec l'activité suivante, etc. Enfin, comme mentionné précédemment, nous n'avons également pas pu faire les retours individuels que nous espérions avec les apprenants. Cela est dû principalement à des facteurs inhérents aux ASL et à l'Andragogie, c'est à dire à la formation des adultes. En effet, en juin les ateliers de français de PASS, ne comptaient plus que quelques apprenants. Nous avons fondu les deux groupes en un pour optimiser l'effectif des séances et que les équipes bénévoles ne se déplacent pas pour rien. Par ailleurs, à la fin du mois de mai a commencé le Ramadan, un rituel annuel chez les musulmans. Cela a entraîné l'absence de la plupart des participants dont la religion est l'islam.

- Difficultés inhérentes aux jeux

À l'image des nombreuses définitions qui tentent de clarifier le jeu, nous nous sommes souvent questionnées sur le caractère ludique des activités que nous proposons. Les lectures réalisées au fil du projet nous ont dans ce sens beaucoup servi, tantôt pour nous recentrer et nous éclairer, tantôt pour nous faire relativiser notre vision trop rigide du ludique. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons constaté que ce qui fait le jeu n'est pas forcément un ensemble de critères ludiques superposés les uns aux autres mais surtout une attitude, une intention ludique. La question de l'adéquation des jeux aux objectifs d'apprentissage spécifiques aux ASL a aussi souvent été épineuse et nous avons de nombreuses fois modifié, remanié un jeu qui ne nous paraissait pas assez cohérent, qui ne sollicitait pas suffisamment les compétences et activités langagières visées, etc. Par ailleurs, l'élaboration des jeux était souvent fastidieuse. Nous nous sommes vite rendu-compte qu'un jeu conçu avec des incohérences ne produisait pas l'effet escompté et qu'il fallait être rigoureux lors de la définition des paramètres de l'activité et des objectifs

d'apprentissage. Lors de la phase d'expérimentation maintenant, la difficulté résidait principalement dans l'explication des règles du jeu, voire de la justification de l'utilisation de cette activité à ce moment de la séance. C'est un temps qui s'est rapidement avéré décisif pour que l'activité se déroule harmonieusement par la suite. Aussi, plus nous avançons dans le temps, plus la question du volume de jeux que nous proposons se faisait insistante. Nous souhaitions tester un maximum de structures ludiques afin d'avoir un échantillon le plus large possible à remettre à PASS et pour notre analyse. Cette dynamique de volume a pu prendre parfois le pas sur la qualité des jeux expérimentés.

- Gestion humaine

Il nous faut mentionner, pour terminer, les difficultés que nous avons eues dans le cadre du travail d'équipe. Premièrement, il nous a fallu, au début de l'expérience, apprivoiser les intervenants qui « subissaient » dans un certain sens notre arrivée en milieu d'année. « Prendre le train en marche » a été plus ou moins bien vécu et les réactions étaient mitigées quant au projet sur le jeu. De plus, l'arrivée d'une stagiaire dans l'équipe a occasionné une remise en cause des rôles et des places de chacun qui a mis quelques temps avant de s'harmoniser. Du côté des apprenants, l'accueil fut agréable mais les réactions sceptiques de certains lors de la présentation collective du projet et lors des entretiens individuels nous ont déstabilisé pendant un temps. Par ailleurs, en tant que stagiaire une de nos missions visait l'accompagnement des équipes bénévoles dans la conception des séances et la formation des intervenants à l'usage des jeux en atelier. L'expérience fut riche et nous avons beaucoup appris sur la posture à prendre pour jouer ce rôle d'accompagnement mais la communication a parfois été difficile. Il arrivait que des manquements dans l'organisation influent sur la bonne entente de l'équipe et rende le travail collectif moins agréable. De plus, d'un point de vue purement relationnel, nous avons dû apprendre à travailler avec des personnes inconnues, différentes les unes des autres, avec des motivations propres et très peu de temps pour apprendre à connaître ces personnes en dehors des ateliers. En outre, articuler le savoir universitaire accumulé au fil de notre formation en didactique des langues avec la pratique de terrain ne fut pas aussi aisé que nous l'avions imaginé. Nous avons découvert de nombreux paramètres inhérents à la pratique en classe qu'il nous a fallu apprendre à gérer en expérimentant. Cette dernière difficulté fut également un apprentissage très riche.

### **3.2. Réflexions personnelles: limites du projet, propositions**

- Limites méthodologiques :

Comme mentionné précédemment, nous regrettons de ne pas avoir mieux structuré les retours des participants. Les entretiens préliminaires, les quelques bilans collectifs de fin de jeux et les retours spontanés que certains nous ont faits nous ont permis de « prendre la température au fur et à mesure ainsi que réajuster si nécessaire. Cependant nous avons la conviction d'avoir manqué l'avis des personnes les plus discrètes qui ne se sont pas manifestées spontanément et qui prennent généralement moins la parole dans les temps collectifs. Des entretiens finaux individuels auraient été judicieux. Organiser ces entretiens n'a pas été possible principalement du fait de facteurs inhérents aux spécificités de la FLMA. Dans un contexte comme celui-ci, nous ne pouvons pas exiger des apprenants qu'ils consacrent du temps de travail en dehors des heures d'ateliers, ils n'ont souvent pas le temps disponible pour cela. Cependant, pour nos expériences futures nous sommes désormais convaincue qu'il nous faudra inclure dans le plan de séance, un temps de régulation collective à la fin du jeu proposé. La formation des intervenants est un des points sur lequel nous aurions aimé travailler plus, également. Elle a été continue dans le sens où les équipes bénévoles ont affirmé avoir gagné en confiance, en idée et en volonté pour mettre en place des jeux pédagogiques dans leurs futures séances. Mais, nous aurions aimé proposer plus de temps de formation axés sur le thème de notre projet et notamment inclure d'avantage les intervenants dans la réalisation des jeux. Nous pourrions, par exemple, lors d'une prochaine expérience, prévoir dans un premier temps une réunion théorique présentant, les différentes possibilités ludiques, les vertus du jeu quant à l'apprentissage du français, etc. Puis dans un deuxième temps présenter divers jeux adaptables en atelier de français, les jeux du commerce existants puis enclencher une dynamique de confection de jeux en petits groupes à tester lors du temps de formation avant de les tester en atelier. Enfin, il serait intéressant de mutualiser les jeux testés afin qu'ils puissent être réutilisés par les autres équipes. Nous devons notre réflexion au travail que mène IRIS sur le bassin grenoblois, qui s'inscrit justement dans une optique de mutualisation des pratiques ludiques afin de rendre plus importante l'usage du jeu en ASL. Sur le même sujet, d'après nous, la présentation du projet en février s'est avérée confuse. Elle a soulevé de nombreux doutes et incompréhensions qui ont tardé à se clarifier. De plus, le projet étant arrivé en cours d'année, tous les intervenants n'étaient pas présents, et les groupes d'apprenants avaient déjà adopté une « vitesse de croisière » qui rendait

l'accueil du projet plus froid et marquait un bouleversement parfois vécu comme troublant et inconfortable. A l'avenir, nous veillerons à ce que ce temps de présentation se déroule en présence de tous les acteurs concernés et qu'ils soit peut être plus inclusif dans le sens de ne pas juste présenter un projet qui va se dérouler mais aussi inclure les intervenants dans le processus.

- Limites dans les contenus :

Malgré les recherches effectuées autour du jeu, nous avons continué à découvrir de nouvelles structures ludiques jusqu'à la fin de l'expérience que nous n'avons pas eu le temps de tester pour certaines. D'avantage de recherches en amont du projet nous aurait peut être permis d'arriver avec plus d'outils et ainsi, proposer des activités ludiques diversifiées. Par phénomène d'habitude et pour reprendre des structures qui avaient bien marché, nous avons parfois manqué des occasions de diversifier l'apport ludique.

### ***3.3. Réussites, perspectives et réponse aux hypothèses de travail***

#### **3.3.1. Réponse aux hypothèses de travail**

Nous sommes globalement satisfaite de l'impact qu'a eu le projet sur les intervenants et sur les apprenants. Rappelons que nous souhaitions vérifier si l'usage du jeu pédagogique peut être pertinent dans le contexte des ASL. D'une part, en vérifiant si il s'adapte aux objectifs d'apprentissages spécifiques tournés vers l'intégration des adultes migrants. D'autre part, si il peut faire face à l'hétérogénéité de ce public. En ce qui concerne les besoins d'apprentissage spécifiques, il nous a fallu de prime abord, nous informer sur le profil des participants. Les lectures que nous avons faites nous ont permis de mieux les cerner et d'appréhender les enjeux de l'apprentissage du français dans leur situation. Ainsi, lors de l'élaboration des jeux, nous définissions précisément les tenants et aboutissants de l'activité selon la liste de contrôle présentée précédemment. Cette rigueur dans la préparation, nous a permis de rester fidèles aux objectifs d'apprentissage visés. Sur la question de l'hétérogénéité, nous considérons que le jeu est une réponse intéressante pour plusieurs raisons :

- En diversifiant les modalités de travail (en groupe, en équipes, individuellement, etc) , le jeu favorise l'interaction et la rencontre de participants aux profils variés ;
- Son caractère flexible met en lumière les intelligences multiples et s'adapte à

différents profils d'apprentissage.

- Le jeu est incertain, cela implique la mise en place de stratégies diverses pour réussir. Les participants peuvent ainsi constater l'efficacité d'autres stratégies que les leurs.
- Il est aisé d'adapter le jeu à différents niveaux en modifiant quelques paramètres de l'activité.

Nous pensons donc avoir répondu en grande partie à nos questionnements. L'usage du jeu s'est révélé être en adéquation avec les réalités et les enjeux de l'enseignement/apprentissage du français avec un public de migrants adultes. De plus, le retour des différents acteurs concernés par le projet a été très positif et nous sommes satisfaite d'avoir pu participer à l'ouverture d'autres horizons pour leurs pratiques.

### 3.3.2. Perspectives

Nous espérons que les ressources ludiques que nous laissons seront saisies et constitueront une aide pour mettre en place le jeu en atelier de français. Du côté des apprenants, malgré un manque de retours finaux, nous pensons avoir gagné leur confiance et leur avoir montré qu'il est possible d'apprendre le français en jouant et que c'est par dessus tout, très agréable. Nous interprétons leur fidélité aux cours de français, quasiment jusqu'au bout, comme un signe de leur adhésion au projet et de leur motivation à s'investir dans l'apprentissage. Le projet réalisé à PASS a donné lieu à de nombreux échanges avec le centre ressource illettrisme de Grenoble, IRIS. Nous avons pu bénéficier d'une formation sur les jeux, dispensée par Lisa Legay, la conseillère pédagogique de l'organisme et cette dernière s'est révélée être de précieux conseils lors de nos phases de doutes. Récemment, une plateforme internet, réalisée par IRIS a vu le jour et prétend mutualiser l'ensemble des expériences ludiques faites en ASL sur le bassin grenoblois pour faire sortir ces pratiques de l'ombre et les rendre disponibles à l'ensemble des intervenants en ASL. Des formations à la journée sont également proposées depuis cette année et vise à sensibiliser et à accompagner les équipes bénévoles dans l'usage du jeu dans les ateliers. Ce travail mené par IRIS en parallèle du nôtre nous a stimulée et a fait de l'organisme un soutien appréciable nous guidant au fur et à mesure de l'expérimentation. Nous souhaiterions que l'expérience que nous avons menée cette année avec PASS puisse s'inscrire dans la dynamique lancée par IRIS sur le bassin grenoblois. D'autre part, nous espérons que l'outil créé constituera une base solide pour tous ceux qui souhaitent animer des jeux en ASL et

qu'il stimulera la conception de nouvelles activités ludiques. Dans l'optique de donner une suite à ce projet, nous avons discuté avec Lisa Legay de l'éventualité de co-animer, dans le cadre de IRIS, des formations à propos du jeu pédagogique. L'objectif de ces formations serait, notamment, de présenter quelques matrices ludiques testées cette année à PASS et accompagner les intervenants dans la conception de leurs propres activités ludiques.

## Conclusion

Le stage réalisé cette année à l'association PASS, a été enrichissant sous de nombreux aspects. Premièrement, il m'a permis de mettre en pratique les connaissances théorique acquises tout au long de ma formation universitaire en FLE en lui donnant du même coup une tournure plus concrète. En ce qui concerne mon expérience de terrain, le manque de ressources pédagogiques dans le champ du FLI m'a obligée à m'aventurer d'avantage dans la conception d'activités en me fondant sur l'étude précise du terrain et des besoins de mon public. Cette démarche m'a permis de me saisir rapidement des enjeux de la FLMA et de nourrir ma réflexion et mon action. Dans ce sens, cette expérience m'a montré comment lier recherche et action et les bénéfices de cette méthodologie pour le travail de terrain. Au cours du stage, j'ai appris à agir tout en restant dans la réflexion. Cette expérience m'a démontré à quel point le pouvoir réflexif est déterminant dans la progression de l'action de terrain. Par ailleurs, le projet m'a ouvert les yeux sur la situation d'une partie de la population migrante en France mais aussi sur la question de l'immigration et de l'intégration. De plus, travailler avec une association de quartier a également révélé les nombreux obstacles qui entravent l'action sociale et du même coup, la frustration de ne pas pouvoir faire plus quand les besoins sont si grands. Au contact de PASS et des apprenants des ASL j'ai aussi appris à enseigner. J'ai compris progressivement ce que désigne l'action d'accompagnement, sans infantiliser, sans prendre en pitié des personnes aux trajets de vie difficiles mais en rendant confiance, et en provoquant l'agissement. Mais encore, concevoir et tester des jeux dans le cadre des ASL m'a confirmé la pertinence de cet outil dans l'apprentissage de toute discipline et à quel point il est intéressant d'introduire cette méthode dans la situation didactique. Je suis cependant convaincue que le jeu pédagogique n'est pas une fin en soi et qu'il doit être équilibré par l'usage d'autres types d'activités. A lui seul il n'apporte pas toutes les réponses aux questions que pose l'apprentissage et je pense qu'il convient de l'utiliser à bon escient et toujours en lien avec d'autres méthodes. L'usage des jeux en atelier a conforté également l'intérêt de créer des outils participatifs qui, en simulant une partie de la réalité ouvrent un champ dans lequel les apprenants peuvent expérimenter sans peur d'échouer, dans un climat de détente et d'entraide. Par ailleurs, ce projet a constitué pour moi une expérience passionnante qui s'est révélée possible grâce à l'action du collectif. L'implication, la confiance et la patience de l'ensemble des intervenants a été pour moi d'un soutien précieux. Il n'a pas toujours été facile de prendre du recul sur le travail mené, et chacun à sa manière, m'a aidé à surmonter les obstacles qui

se présentaient. Je retiens de cette expérience une aventure humaine enrichissante, nous avons cheminé ensemble, nous avons appris à nous connaître et nous avons progressé au contact les uns des autres. Pour conclure, je pense que cette année n'a pas produit de miracles mais elle a sans aucun doute ouvert des perspectives qui j'espère profiteront aux intervenants futurs qui souhaiteront s'aventurer dans ce domaine, méritant d'être exploré d'avantage. En ce qui concerne le travail d'écriture du mémoire, ce dernier m'a permis de prendre du recul sur l'expérience menée, il en a révélé les failles et les réussites. Cette période d'écriture a ouvert une nouvelle étape de ma réflexion et je ressens alors une certaine frustration du fait de devoir poser sur le papier des réflexions qui me semblent être encore en pleine phase de construction. Pour cela, je suis impatiente à l'idée de retourner sur le terrain et d'approfondir le travail commencé. J'espère que l'expérience réalisée pourra être un appui pour ceux qui veulent tenter l'expérience ludique en ASL.

## Bibliographie

- Adami, H. (2009) *La formation linguistique des migrants: intégration, littératie, alphabétisation*, Paris: CLE international.
- Adami, H. (2012) *La formation linguistique des adultes migrants*, Paris: L'Harmattan.
- Adami, H. (2012) *La formation linguistique des migrants adultes*, *Savoirs*, vol. 29, n° 2.
- Adami, H., André, V. (2013), *Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI)*, *Linx*, n° 68-69.
- Adami, H., André, V. (2014) *Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage*, *Revue française de linguistique appliquée (RFLA)*, vol. XIX, n° 2.
- Archibald, J., Chiss, J-L. (2007) *La langue et l'intégration des immigrants: sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris: L'Harmattan.
- Galligani, S. (2007) *(Ap)prendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France*, p.285.
  - Candide, C. (2007) *L'apprentissage du français : un enjeu pour l'accès aux droits-* p189.
- Archibald, J., Galligani, S. (2009) *Langue(s) et immigration(s): société, école, travail*, Paris: L'Harmattan.
- Bautier, E., Encrevé, P. (2007), *Entretiens- Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, VEI- Diversité, n° 151.
- Billiez, J., Trimaille, C. (2001) *Langues et insertion sociale- Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale*, Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Brougère, G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris: L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005) *Jouer/apprendre*, Paris : Anthropos Economica.
- Caillois, R. (2009) *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Paris: Gallimard.
- Cochy, C., Lhote, G., Candide, C., Roger, S. (2007), *Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants*, VEI- Diversité, n° 151.
- Conti, V., De Pietro, J-F., Communauté Française de Belgique (CFB). (2005) *L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux ; actes du Séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001*. Le Mont-sur-Lausanne: Ed. LEP.
- Décure, N. (2016) *Représentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation*, *Recherches et applications- Le Français dans le monde*, n° 59.
- Épaulard, S. (2013) *Mise en place d'actions socio-linguistiques avec des parents migrants*

- et leurs enfants*, Linguistique, Université Grenoble Alpes (mémoire de M2, publié).
- Étienne, S. (2007), *Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration*, VEI-Diversité, n° 151.
- Extramiana, C. (2014) *Les politiques publiques des dix dernières années en faveur de la maîtrise du français*, Revue française de linguistique appliquée (RFLA), vol. XIX, n° 2.
- Graschinsky de Cohan, G. (2002), *Histoire, migration et déracinement : le legs de Marie Langer*, Topique, n° 3.
- Henriot, J. (1989) *Sous couleur de jouer*, Paris.
- Kristeva, J. (1988) *Étrangers à Nous-Mêmes*. Paris :Fayard.
- Macaire, D. (2011) *Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement*, In MOLINIE, M, Cergy-Pontoise: CRTF.
- Molostoff, L. (2012) *Mise en place d'une formation linguistique à des fins professionnelles pour un public migrant en ASL*, Linguistique, Université Grenoble Alpes (mémoire de M2, publié).
- OCDE. (2016) *Perspectives des migrations internationales 2016*. OECD Publishing.
- Passezard, O. (2015) *Conception d'un référentiel de compétences, de supports et d'activités en contexte ASL*. Université Grenoble Alpes (mémoire de M2, publié).
- Raynal, M. (2007), *Éditorial- Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, VEI-Diversité, n° 151.
- Silva-Ochoa, H., Loiseau, M., Langevin, S. (2016) *Jeu(x) et langue(s): avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues*, Paris: CLE International.
- Silva, H., Abry-Deffayet, D. (2008) *Le jeu en classe de langue*, Paris: CLE international.
- Silva, H., Jactat, B. (2008) *Le jeu en classe de langue : dossier*, Le Français dans le monde (LFDM), n° 358.
- Wagner, A-C. (2012), *Habitus*, in *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses universitaires de France (PUF). Repéré sur le site de la revue *Sociologie* : <http://sociologie.revues.org/1200> (consulté le 23/06/17)
- Xu, L. (2016) *Mise en place d'un outil hybride entre le portfolio classique et le répertoire d'activité en contexte ASL: vers l'autonomisation des apprenants et des intervenants bénévoles*, Linguistique, Université Grenoble Alpes (mémoire de M2, publié).

## Sitographie

Site de la ville de Grenoble- La maison des habitants eaux-claires. Repéré à l'adresse : <https://www.grenoble.fr/lieu/400/137-maison-des-habitants-eaux-claires.htm> (consulté le 14/06/17 )

Site du ministère de l'éducation nationale, loi du 1er Juillet 1901 et la liberté d'association. Repéré à l'adresse : <http://www.associations.gouv.fr/626-association-loi-1901.html> (consulté le 14/06/17 )

Site du Système d'information géographique de la politique de la ville (SIG). Repéré à l'adresse : <https://sig.ville.gouv.fr/page/45> (consulté le 14/06/17)

Site de la métro de Grenoble-Alpes, le dispositif de réussite éducative. Repéré à l'adresse : [https://www.lametro.fr/694-reussite\\_educative.html](https://www.lametro.fr/694-reussite_educative.html) (consulté le 14/06/17)

Site du Radya (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL) : charte des ASL. Repéré à l'adresse : <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl> (consulté le 17/06/17)

Site du Centre Ressources Illettrisme (CRI), IRIS-38 : les missions du CRI, le cahier des charges des actions sociolinguistiques, tableau des actions sociolinguistiques. Repérés à l'adresse :

- <https://www.cri38-iris.fr/les-missions-du-centre-ressources-illettrisme/>
  - <http://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2016/02/Cahier-des-charges-des-ASL-de-Ils%C3%A8re-2011.pdf>
  - <http://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2016/05/ASL-BG-2016-2017-1.pdf>
- (consultés le 17/06/17)

Vicher , A. et al. (2011) *Référentiel FLI- Français langue d'intégration*, Direction de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC). Repéré à l'adresse : <https://apps.atilf.fr/fli/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9ferentiel-FLI.pdf> (consulté le 24/07/17)

GIP Ressources & Territoires – Centre de ressources pour les acteurs de la cohésion sociale en Midi-Pyrénées. (2013). *FLI- Français langue d'intégration*. Repéré à l'adresse : [http://www.ressources-territoires.com/documents/fli/Fiche\\_syntheseFLI.pdf](http://www.ressources-territoires.com/documents/fli/Fiche_syntheseFLI.pdf) (consulté le 24/07/17)

Site du Centre de ressources emploi formation (CREFOR), Dehays (2013), p.23. Repéré à l'adresse : [http://infodoc.crefor-hn.fr/doc\\_num.php?explnum\\_id=8235#%5B%7B%22num](http://infodoc.crefor-hn.fr/doc_num.php?explnum_id=8235#%5B%7B%22num)

[%22%3A66%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C68%2C771%2C0%5D](#) (consulté le 04/08/2017)

## **Sigles et abréviations utilisés**

FLE : Français langue étrangère

FLI : Français langue d'intégration

FLMA : Formation linguistique des adultes migrants

ASL : Ateliers sociolinguistiques

PASS : Promotion pour un accompagnement scolaire et social

CA : Conseil d'administration

CCAS : Centre communal d'action sociale

DRE : Dispositif de réussite éducative

CUCS : contrat urbain de cohésion sociale

CRI : Centre ressource illétrisme

IRIS : Isère relais illettrisme

OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration

ANAEM : Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations

ACSE : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances

CIR et CAI : Contrat d'intégration républicaine et contrat d'accueil et d'intégration

DILF : Diplôme initial de langue française

DELFF : Diplôme élémentaire de langue française

## Table des annexes

Annexe 1 : Extrait du contrat de la ville de Grenoble 2015-2020 (p. 8, 9, 10 et 11).....	105
Annexe 2 : Extrait des inscrits aux ateliers de français de PASS en 2016/2017.....	107
Annexe 3 : Les statuts signés de PASS 2010 et 2016.....	108
Annexe 4 : Fiche informative : PASS en quelques mots.....	112
Annexe 5 : Entretien avec Lisa Legay, conseillère pédagogique du CRI-38.....	114
Annexe 6 : Extrait du document donné aux animateurs en début d'année.....	119
Annexe 7 : Trame des entretiens semi-directifs des participants aux ASL de PASS.....	121
Annexe 8 : Trame des entretiens semi-directifs de bilan des animateurs de PASS.....	123
Annexe 9 : Exemple d'un sommaire créé « La ville, Grenoble, se déplacer ».....	127
Annexe 10 : Modèle pour l'élaboration d'une séance.....	128
Annexe 11 : Exemple de trame de progression thématique pour le mois de mai, séquence « emploi ».....	129
Annexe 12 : Trame d'entretien semi-directif de bilan avec la coordinatrice/formatrice et entretien réalisé.....	132
Annexe 13 : L'arbre d'Ostende et la cible complétés.....	136
Annexe 14 : Carnet de bord.....	138
Annexe 15 : Liste des jeux créés.....	146
Annexe 16 : Fiche pédagogique des jeux de IRIS (vierge).....	147
Annexe 17 : Trame pédagogique des jeux réalisées pour le projet (vierge).....	148

# Annexe 1 : contrat de ville 2015-2020

8

## B. LE PÉRIMÈTRE GÉOGRAPHIQUE : LES QUARTIERS PRIORITAIRES

La nouvelle géographie prioritaire est calculée en fonction de critères statistiques définis par décret. Ceux-ci prennent en compte les disparités de développement économique et social, appréciées par un critère de revenu des habitants à l'échelle nationale pondéré par rapport à l'unité urbaine. Un quartier doit comprendre au moins 1 000 habitants pour être déclaré. De ce fait, une seule géographie prioritaire remplace les différents zonages antérieurs (zones urbaines sensibles, zones franches urbaines, etc.).

Les quartiers de la politique de la ville du territoire métropolitain ont, donc, en commun une concentration des populations à bas revenus mais cumulent aussi d'autres inégalités sociales et économiques.

- Les QUARTIERS PRIORITAIRES de la politique de la ville (QPV)
- Les quartiers en VEILLE ACTIVE (QVA)

Le positionnement de ces quartiers en tendances de veille active doit leur permettre de :

- mobiliser l'ingénierie de la politique de la ville, y compris l'observation locale et la veille partenariale
- mobiliser les moyens de droit commun des différents signataires du contrat.
- pérenniser les dispositifs spécifiques tels que les Programmes de réussite éducative (PRE) ou les postes d'adultes relais au sein des associations (posture jusqu'à leur terme des conventions), dans la recherche d'un meilleur co-financement, et le cas échéant avec le maintien de crédits d'intervention de l'Etat.

La Métropole grenobloise comprend ainsi :

**10**  
**QUARTIERS PRIORITAIRES**  
**de la politique de la ville (QPV)**

**39 400**  
**HABITANTS**

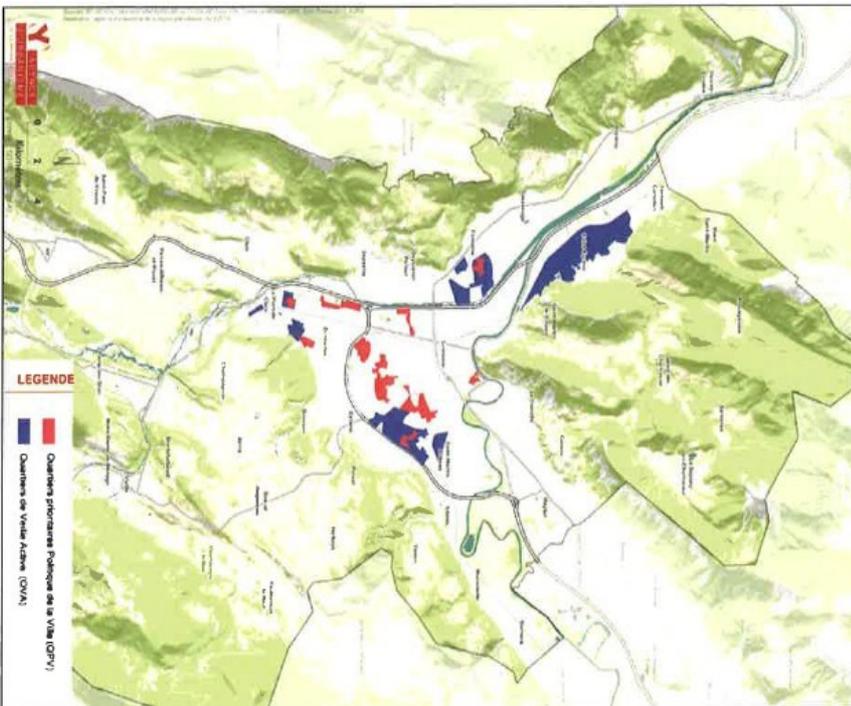
**10**  
**anciens quartiers CUCS**  
**classés en « VEILLE ACTIVE » (QVA)**

**42 452**  
**HABITANTS**



9

LES QUARTIERS (QPV ET QVA) INSCRITS AU CONTRAT DE VILLE



## TOTAL DES HABITANTS EN QUARTIERS PRIORITAIRES (QPU) ET QUARTIERS EN VIEILLE ACTIVE (QVA)

COMMUNES	TOTAL HABITANT QPU	TOTAL HABITANT QVA
Grenoble	23 080	0
Echelles	9 970	0
Saint-Martin-d'Hères	2 570	12 759
Le Pont-de-Clair	2 050	2 953
Fontaine	1 730	9 738
Fontaines	0	2 866
Eybens	0	11 969
Saint-Egrève	0	2 167
Saint-Martin-le-Vieux	0	0
<b>Total Grenoble-Alpes Métropole</b>	<b>39 400</b>	<b>42 432</b>

L'agglomération grenobloise est composée de 49 communes, rassemblant 450 000 habitants. Parmi ceux-ci, 81 952, soit 18% habitent dans des quartiers identifiés au titre de la politique de la ville.



## LISTE DES QUARTIERS PRIORITAIRES DE L'AGGLOMÉRATION GRENOBLOISE (QPU)

COMMUNES	NOMBRE DE QUARTIERS	NOM DU QPU	NOMBRE D'HABITANTS PAR QUARTIER	NOMBRE D'HABITANTS PAR COMMUNE
Echelles	3	Essarts-Simeux Villages Sud La Ume - Jaccose	5 630 1 700 2 600	9 970
Fontaine	1	Alpes-Haut-Cochin	1 730	1 730
Grenoble	4	Alma-Tier-Cadran - Chénouse Mistral Lys Rouge Centre Villeneuve & Village Olympique Alboree-Joazeux-Messano-D'Arvax les de Mars Olympiques	1 720 2 840 12 860 6 400 2 050	23 080
Le Pont-de-Clair	1	Benaude-Champardon - La Peaine	2 570	2 050
Saint-Martin-d'Hères	1		2 570	2 570
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>		<b>39 400</b>	<b>39 400</b>

## LISTE DES QUARTIERS EN VIEILLE ACTIVE DE L'AGGLOMÉRATION GRENOBLOISE (QVA)

COMMUNES	NOMBRE DE QUARTIERS	NOM DU QVA	NOMBRE D'HABITANTS PAR QUARTIER	NOMBRE D'HABITANTS PAR COMMUNE
Eybens	1	Bassons-neuves	2 866	2 866
Fontaine	4	Les Fyralles Centre Ancien Borname-Rolland Grand Galat	9 738 2 953	9 738
Le Pont-de-Clair	2	Talabier - Mercallive	2 953	2 953
Saint-Egrève	1	Le secteur de la « RN 75 »	11 969	11 969
Saint-Martin-d'Hères	4	Eglise Tréclat Mèrei Malon - ZAC Centre Séverin-Langevin Paul Esnard - Paul Bert Pique Pierre - Pierre Bussanaze	12 759 2 866 2 167	12 759
Saint-Martin-le-Vieux	1		2 167	2 167
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>		<b>42 432</b>	<b>42 432</b>

## Annexe 2 :

### Extrait de la liste des inscrits aux ASL 2016/2017

	adhésion	Date de l'entretien	Titre	Sexe	Nom	Nom de jeune fille	Prénom	Adresse	Quartiers secteur 1	CP	Ville	Quartier prioritaire	Téléphone / email	Nationalité	Pays d'origine	Zone d'origine IRIS	Date de naissance	Age	Tranches d'âge IRIS	Tranches d'âge CGI
		13/09/2016	Madame	F	ABDOU		Karima	69 av rhin et danube	Mistral	38100	grenoble	non CUCS	7 81 24 36 82	Etrangère	maroc	maghreb	03/06/84	33	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	24/11/2016	Madame	F	ABKARE		Ilham	11 rue Albert Thomas	Mistral	38100	grenoble	CUCS	7 51 25 90 10	Etrangère	Maroc	maghreb	14/03/1972	45	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	19/09/16	Madame	F	AHMED		Fatma	118 cours Jean Jaures	Vallier	38100	grenoble	non CUCS	789827065(mari)	Etrangère	Egypte	Moyen et proche Orient	03/02/80	37	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	11/10/2016	Madame	F	AIDI		Zahia	16 cours de la libération	Liberation	38100	grenoble	non CUCS	7 53 95 58 42	Etrangère	Italie (maroc)	maghreb	05/02/64	53	46-60 ans	45<Age<54 ans
	ok	06/09/2016	Monsieur	H	AL BAIDI		Mohamed	139 rue des alliés	Allier	38000	grenoble	non CUCS	6 11 58 26 16	Etrangère	Lybie	Moyen et proche Orient	29/06/64	53	46-60 ans	45<Age<54 ans
	ok	06/09/2016	Madame	F	AL YASARI		Israa	3 rue andré abry	Abry	38100	grenoble	CUCS	7 83 91 11 79	Etrangère	Irak	Moyen et proche Orient	21/03/85	32	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	13/09/2016	Madame	F	BAALI		Houda	4 rue Claude Debussy (postale La relève, 8 rue de l'octant)	Liberation	38100	grenoble	non CUCS	7 89 09 79 18	Etrangère	Algérie	Maghreb	14/02/83	34	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	22/11/2016	Madame	F	BAKHTI		Byade	7 rue albert Thomas	Mistral	38100	grenoble	CUCS	6 45 98 32 35	Etrangère	Maroc	maghreb	05/12/78	39	26-45 ans	26<Age<44 ans
		06/09/2016	Madame	F	BARRY		Kadiatou	6rue André Abry	Abry	38100	grenoble	CUCS	7 58 10 19 41	Etrangère	Guinée	Afrique subsaharienne	27/08/89	28	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	04/10/2016	Madame	F	BELOUAAR		Djahira	9 rue albert Thomas	Mistral	38100	grenoble	CUCS	0762638706 0768452809(fille)	Française	Algérie	maghreb	10/06/1973	44	26-45 ans	26<Age<44 ans
		12/09/2016	Madame	F	BEN HAMZA		Naïma	foyer 12 rue Henri Targe	Berriat St Bruno	38000	grenoble	non CUCS	07 58 72 11 74	Etrangère	Tunisie	maghreb	02/06/82	35	26-45 ans	26<Age<44 ans
	ok	05/09/2016	Madame	F	BEN ROMDHANE		AMNA	45 rue A. Thomas	Mistral	38100	grenoble	CUCS	07 83 822771 mari 0680840723 mme	Etrangère	Tunisie	Maghreb	27/08/83	34	26-45 ans	26<Age<44 ans
			Madame	F	BERREHAL		Haoua	40 rue A. France	Mistral	38100	grenoble	CUCS	7 53 59 23 98	Etrangère	Algérie	maghreb	14/03/95	22	19-25 ans	< 26 ans
		31/01/2017	Madame	F	BOUALI		Latifa	60 rue des eaux claires	Eaux claires	38100	grenoble	non CUCS	7 55 79 62 23	Etrangère	Maroc	maghreb	29/03/88	29	26-45 ans	26<Age<44 ans

## Annexe 3 :

### Extrait des statuts de PASS 2010-2016



## STATUTS

Association pour la Promotion par l'Accompagnement  
Scolaire et Social  
(P.A.S.S.)

#### PREAMBULE :

En janvier 1995 des personnes bénévoles se sont regroupées pour apporter un accompagnement personnalisé à des enfants en difficulté scolaire et sociale de la cité mistral. Peu à peu le réseau s'est étendu, le nombre d'enfants et de bénévoles s'est accru, et il est devenu nécessaire d'organiser ce réseau en Association. Les soussignées et toutes personnes physiques ou morales qui auront adhéré aux présents statuts forment une association non confessionnelle et sans but lucratif régie par la loi du 1er juillet 1901.

#### ARTICLE 1 - DÉNOMINATION

La dénomination est :

« Promotion par l'accompagnement scolaire et social » (P.A.S.S.)

#### ARTICLE 2 - OBJET

L'Association a pour but de favoriser l'insertion sociale des jeunes francophones ou non et l'intégration dans la société française des adultes d'origine étrangère. C'est pourquoi elle organise :

1) Pour les jeunes :

Un accompagnement personnalisé pour ceux que les parents n'ont pas la possibilité d'aider afin de leur permettre de réussir leur scolarité.

2) Pour les adultes :

Une action socio-linguistique en organisant des ateliers de français destinés aux personnes scolarisées ou non dans leur pays d'origine.

#### ARTICLE 3 - SIEGE

Le siège de l'Association est fixé à Grenoble à la

Maison des Habitants - 68 bis rue Anatole France 38100 GRENOBLE

Le Conseil d'Administration a le choix de son lieu d'établissement et peut le transférer par simple décision approuvée par la plus proche assemblée générale.

Association PASS  
Maison des Habitants - 68 bis rue Anatole France  
38100 Grenoble

1

#### ARTICLE 4 - DUREE

La durée de l'Association est indéterminée.

#### ARTICLE 5 - LES MOYENS D'ACTIONS

L'accompagnement à la scolarité est assuré par des personnes bénévoles avec l'accord des familles. Priorité est donnée aux élèves en difficulté scolaire, de condition modeste ou maîtrisant mal le français. L'action est encadrée par une animatrice salariée.

L'action socio-linguistique est encadrée par une formatrice. Priorité est donnée aux adultes les plus en difficulté sociale et linguistique.

La formatrice ASL référente de l'association et l'animatrice accompagnement à la scolarité ont la responsabilité du choix des élèves, des adultes apprenants et des bénévoles. Elles veillent à ce que des relations s'établissent avec les partenaires. Elles rendent compte au Conseil d'Administration.

#### ARTICLE 6 - COMPOSITION

L'Association se compose des membres de droit, des membres actifs et des membres bienfaiteurs :

- 1) Les personnes bénévoles sont membres de droit pendant la durée de leur fonction ;
- 2) Les membres actifs (parents ou autres personnes) versent une cotisation annuelle dont le montant est fixé chaque année par l'assemblée générale ;
- 3) Les membres bienfaiteurs versent une contribution exceptionnelle.

#### ARTICLE 7 - RESSOURCES

Les ressources de l'Association se composent :

- 1) des cotisations de ses membres ;
- 2) des subventions qui pourraient lui être accordées par l'Etat ou les Collectivités Publiques ;
- 3) de toutes ressources autorisées par la loi.

#### ARTICLE 8 - DÉMISSION / RADIATION

La qualité de membre se perd

- 1) Par démission ;
- 2) Par radiation prononcée :
  - \* pour le non-paiement de la cotisation ou pour des motifs graves ;
  - \* par l'Assemblée Générale sur proposition du Conseil d'Administration ou du 1/3 des membres actifs.

#### ARTICLE 9 - ADMINISTRATION

L'Association est administrée par un Conseil d'Administration de 11 membres au plus, élus pour une durée d'un an renouvelable. Les sièges devenus vacants par démission seront pourvus par vote de l'Assemblée Générale.

Le Conseil d'Administration désigne, en son sein, au moins, les membres qui exercent les fonctions de Président, Trésorier, et Secrétaire.

Le Président représente l'Association auprès des tiers.

#### ARTICLE 10 - REUNION DU CONSEIL

Le Conseil d'Administration se réunit sur la convocation du Président ou du quart de ses membres au moins trois fois par an et aussi souvent que l'exige l'intérêt de l'association,

La présence de la moitié des membres du Conseil d'Administration est nécessaire pour la validité des délibérations.

Il est tenu procès-verbal des séances. Les procès-verbaux sont signés par le Président et le Secrétaire. Les décisions sont prises à la majorité absolue ; en cas de partage, la voix du Président est prépondérante.

D'autres personnes qualifiées peuvent être appelées par le président à assister avec voix consultative aux séances du conseil d'administration et du bureau.

#### ARTICLE 11 - GRATUITE DU MANDAT

Les membres de l'Association ne peuvent recevoir aucune rétribution en raison des fonctions qui leur sont conférées. Ils pourront toutefois obtenir le remboursement des dépenses engagées pour les besoins de l'Association, sur justification et après accord du Président.

#### ARTICLE 12 - POUVOIRS DU CONSEIL

Le Conseil d'Administration est investi des pouvoirs les plus étendus pour autoriser tous actes qui ne sont pas réservés à l'Assemblée Générale.

Il surveille la gestion des membres du bureau et a le droit de se faire rendre compte de leurs actes. Il autorise tous achats, aliénations ou locations, emprunts et prêts nécessaires au fonctionnement de l'Association, avec ou sans hypothèque.

Il autorise toute transaction, toute mainlevée d'hypothèque, avec ou sans constatation de paiement. Il arrête le montant de toutes indemnités de représentation exceptionnellement attribuées à certains membres du bureau. Cette énumération n'est pas limitative.

Il peut faire toute délégation de pouvoirs pour une question déterminée et un temps limité.

### ARTICLE 13 - RÔLE DES MEMBRES DU BUREAU

**PRESIDENT** Le Président convoque les Assemblées Générales et les réunions du Conseil d'Administration. Il représente l'Association dans tous les actes de la vie civile et est investi de tous pouvoirs à cet effet.

Il a notamment qualité pour ester en justice au nom de l'Association, tant en demande qu'en défense.

En cas d'absence ou de maladie, il est remplacé par l'un des autres membres du bureau et en cas d'empêchement de ce dernier, par le membre le plus ancien ou par tout autre administrateur spécialement délégué par le conseil.

**SECRETARE** : Le Secrétaire est chargé de tout ce qui concerne la correspondance et les archives. Il rédige les procès-verbaux des délibérations et en assure la transcription sur les registres. Il tient le registre spécial, prévu par la loi, et assure l'exécution des formalités précitées.

**TRESORIER** Le Trésorier est chargé de tout ce qui concerne la gestion du patrimoine de l'Association.

Il effectue tous paiements et perçoit toutes recettes, sous la surveillance du Président.

Il tient une comptabilité régulière, au jour le jour, de toutes les opérations et rend compte à l'assemblée annuelle, qui statue sur la gestion.

### ARTICLE 14 - ASSEMBLÉES GÉNÉRALES ORDINAIRES

L'Assemblée Générale de l'Association comprend les membres actifs, les membres de droit et les membres bienfaiteurs..

Elle se réunit au moins une fois par an et chaque fois qu'elle est convoquée par le Conseil d'Administration ou sur la demande du quart au moins de ses membres.

L'ordre du jour est réglé par le Conseil d'Administration. Le quorum est fixé à 20% des membres de l'association. Le bureau de l'assemblée est celui du conseil.

Elle entend les rapports sur la gestion du Conseil d'Administration et sur la situation financière et morale de l'Association.

Elle peut nommer tout commissaire-vérificateur des comptes et le charger de faire un rapport sur la tenue de ceux-ci.

Elle approuve les comptes de l'exercice, vote le budget de l'exercice suivant et pourvoit, s'il y a lieu, au renouvellement des membres du Conseil d'Administration.

Elle confère au Conseil d'Administration ou à certains membres du bureau toutes autorisations pour accomplir les opérations rentrant dans l'objet de l'Association et pour lesquelles les pouvoirs statutaires seraient insuffisants.

## Annexe 4 :

### Fiche informative : PASS en quelques mots



## *PASS en quelques mots...*

### Le sens de l'action de l'association PASS

Conscients de l'importance essentielle de la réussite éducative ainsi que de l'accès à la culture et la langue française pour lutter contre les inégalités et accéder aux droits,  
Mobilisés en vue de faciliter l'autonomie dans la vie quotidienne des enfants et des adultes, en particulier ceux rencontrant des difficultés dans la communication,  
Persuadés de l'enrichissement et de l'épanouissement personnel qu'apportent les rencontres et les relations entre personnes issues d'horizon différents,  
Convaincus de la nécessité d'éveiller les curiosités et de resserrer les liens entre les adultes et les enfants,

Les membres de l'association PASS œuvrent depuis son origine à un accompagnement à la scolarité, à une action socio-linguistique pour des adultes et à un soutien à la parentalité dans un esprit de qualité et de richesse humaine.

L'accompagnement à la scolarité consiste à mettre en place pour chaque enfant, un soutien individualisé par un bénévole au domicile de la famille, coordonné par une professionnelle.

L'action socio-linguistique consiste à mettre en place pour des groupes d'adultes des séances d'apprentissage du français et de culture générale animées par des bénévoles et une professionnelle.

Le soutien à la parentalité permet l'organisation de sorties pour les familles adhérentes, par un groupe d'adultes « La clé aux Parents ».

Pour la réalisation de ces actions, l'association forme des équipes de bénévoles, met en place des projets collectifs à caractère culturel et agit en partenariat et en complémentarité avec les acteurs du secteur.

### Notre action :

L'association **créée en 1997** dans le quartier Mistral, Eaux Claires a pour but de favoriser l'insertion sociale des jeunes francophones ou non et l'intégration dans la société française des adultes d'origine étrangère.

Pour se faire son action s'articule autour de 3 activités principales :

- **Accompagnement à la scolarité** à domicile, pour des enfants du CP à la 5ème, scolarisés et habitant le quartier Mistral.
- **Action sociolinguistique** (ateliers de français), pour les adultes d'origine étrangère, ayant été ou non scolarisé dans leurs pays d'origine.
- **La clé aux parents**: organisation de sorties collectives par des bénéficiaires

**PASS a pour objectif de donner envie d'apprendre et du sens aux apprentissages. Elle souhaite intégrer ces apprentissages dans un usage quotidien. Elle défend l'ouverture culturelle et la**

possibilité d'apprendre autrement, en découvrant les autres. L'ensemble de ses actions s'inscrivent aussi dans un soutien à la parentalité.

## **En chiffre :**

### ***Dates clés :***

Création de l'association 10/09/1997

Publication au journal officiel : 04/10/1997 ; N°de SIRET : 429429939 000 11 ; RNA : W381001238

Reconnaissance comme association d'intérêt général : 18/10/2013

### ***2 salariées :***

Chacune des salariées gère une action, recrute et coordonne l'équipe de bénévoles. Elles contribuent aussi activement à la gestion administrative de l'association en collaboration avec le CA.

Isabelle Raucroy gère l'accompagnement scolaire et est la référente sur le projet de la clé aux parents.

Véronique Simon articule l'action des ateliers de français, les anime en collaboration avec les bénévoles.

### ***Le CA :***

Un président, un trésorier, un secrétaire, des administrateurs, ainsi que des membres invités.

Son rôle est d'être un soutien aux salariés pour l'articulation des deux actions, d'être décisionnaire sur les questions administratives et de collaborer avec les salariées pour décider de l'orientation et des évolutions éventuelles de l'association.

### ***40 bénévoles :***

Pour les accompagnements scolaires, les ateliers de français, et le CA.

### ***90 bénéficiaires :***

30 enfants bénéficient de l'accompagnement scolaire chaque année, et une soixantaine de personnes sont inscrites aux ateliers de français.

*Une centaine de familles côtoient  
l'association PASS chaque année.*

## **Annexe 5 :**

### **Entretien avec Lisa Legay, conseillère pédagogique au CRI-38**

**\* Nom et Prénom :** LEGAY Lisa

**\* Quelle est votre formation ?**

Double formation universitaire

-DU FLE (+ formation CIEP examinatrice DELF-DALF)

-Parcours universitaire en économie sociale et solidaire (Master 2 IEP Grenoble + UPMF : Politiques publiques et changement social : Développement et expertise de l'Economie sociale »)

+ plusieurs expériences en éducation populaire dans des associations qui ont beaucoup enrichi la le bagage de Lisa, principalement par rapport à la gestion de groupe et aux outils d'animation.

**\* Depuis quand travaillez vous avec IRIS ?**

Depuis décembre 2015

**\* Avez-vous travaillé dans le domaine de l'enseignement du FLE avant ?**

Oui :

→ différents postes en FLE au Mexique ( formatrice puis coordinatrice pédagogique et examinatrice DELF, Alianza francesa de Aguascalientes, Alianza francesa de Villahermosa, Berlitz.). Certifiée pour faire passer les examens DELF, DALF ;

→ différents postes de formatrice en France sur les dispositifs AOF puis compétences premières

Du FLE au ASL :

Une opportunité de travailler avec IRIS, intérêt d'avoir une double casquette : le face à face pédagogique d'un côté et la recherche pédagogique et la veille documentaire de l'autre.

**\* Qu'est ce que le CRI 38 ou IRIS, la structure dans laquelle vous travaillez ?**

Le CRI-38 et IRIS c'est la même structure. La structure est affiliée a l'IREPS. Partenariat riche car IRIS bénéficie du réseau de l'IREPS, organisme plus important, dont le champ

d'action est plus large.

**=> Quelles sont ses principales missions vis à vis des ASL sur le bassin grenoblois ?**

-IRIS est chargée de l'animation du réseau des ASL sur l'Isère et entre autres du réseau du bassin grenoblois:

-Organise des journées de formation inter-structures( pour les intervenants pédagogiques salariés et bénévoles) avec des intervenants internes et extérieurs

-Propose des réunions de coordination 1\*/mois pour accompagner les coordinateurs dans la gestion de leur structure et de l'animation de leurs équipes et les mettre en lien pour qu'ils échangent autour de leurs pratiques

-Accompagnement pédagogique et technique : soutien péda des coordo, des animateurs bénévoles, soutien technique (comment monter une ASL) etc

-IRIS tente actuellement de développer « les visites » dans les ateliers pour observer ce qui se fait, valoriser les projets, conseiller, ré-ajuster les pratiques etc, proposer ensuite des formations adaptées aux réalités du terrain etc. Mais ça ne marche pas toujours, les structures ont parfois du mal à ouvrir leurs portes( pb du jugement des pratiques, perturbe l'atelier, stresse). Un certain nombre d'équipes bénévoles ne viennent pas aux formations et en général ce sont ces mêmes équipes qui ne veulent pas recevoir d'observateurs en atelier.

---

LE JEU

**\* Qu'est ce qui fait d'une activité, une activité ludique ? Les caractéristiques du ludique selon vous ?**

Pour moi, ce qui fait une activité ludique c'est :

-l'attractivité du matériel, des supports, l'aspect ludique des supports (sablier, supports colorés etc)

-Les modalités d'animation : comment est-ce animé, gestion de l'espace, du temps, la posture de l'animateur etc

-L'enjeu de l'activité : coopération, compétition etc

-Le plaisir, l'amusement tout en apprenant

**\* Pensez-vous que le jeu est un outil pédagogique pertinent en ASL ? Qu'apporte t-il d'intéressant ?**

*-Pertinent par rapport aux objectifs d'apprentissage propre aux ASL : autonomie et oral en contexte ?*

*-Pertinent pour répondre à l'hétérogénéité des groupes ?*

Oui, complètement, car pour apprendre il faut de la motivation, selon moi c'est un élément clé de l'apprentissage. La motivation peut avoir des sources différentes mais le jeu peut être un vecteur puissant.

- Certaines théories dans le champ de la neuroscience avancent que l'apprentissage repose sur 4 piliers, parmi ces ceux-ci on trouve la motivation et le retour immédiat. Je pense que le jeu possède ces caractéristiques : il procure du plaisir donc engendre de la motivation à participer à l'activité ludique et le retour est immédiat dans le jeu, quand on se trompe ou quand on réussit cela entrave la poursuite du jeu donc on le sait. Cela déclenche selon moi l'envie d'y arriver, de réussir.

- Le jeu est malléable, il peut être adapté et modulé à l'infini, il offre des possibilités infinies, pour moi, il répond à la question de l'hétérogénéité.

- De plus, le jeu implique souvent d'avoir recours à de nombreuses compétences, savoir-faire et savoir-être transversaux pas toujours valorisés dans l'institution scolaire traditionnelle. Donc, le jeu peut permettre de valoriser d'autres types de profils, de compétences et révéler des apprenants d'ordinaire effacés.

- Les jeux peuvent tout à fait être adaptés aux objectifs d'apprentissage en ASL et ils le doivent. Pour cela, il faut les créer, partir de jeux existant est possible voire enrichissant mais il faudra toujours ré-adapter ces jeux au contexte de l'ASL.

- Le cheminement pour construire un jeu est très riche, il cible des compétences à acquérir, à travailler puis à analyser. Créer un jeu de toute pièce pour l'animateur est passionnant car il va se poser de manière approfondie la question des objectifs d'apprentissage. Chose pas toujours faite quand on propose une activité toute faite.

De plus, créer un jeu pour un atelier de français n'est pas chose simple car nous sommes souvent confrontés à des publics sceptiques par rapport à ça (attentes élevées en ce qui concerne l'apprentissage du français, quotidien parfois difficile donc peu disposés à jouer, ne jouent pas beaucoup dans leur quotidien, issus pour certains de formation scolaires traditionnelles qui véhiculent l'idée que le jeu c'est réservé à l'enfance).

- Le jeu engendre d'autres formes de relations, bouge les postures initiales animateur/apprenant

**\* Il y a-t-il des moments privilégiés pour utiliser le jeu ou dans une séance/ séquence ?**

Non, tout dépend du jeu que l'on propose, il existe des jeux pour tout les moments de

l'apprentissage d'une notion.

Souvent l'idée reçue est que le jeu sert à détendre, à faire une pause dans une séance. Donc il est sorti rapidement au milieu ou à la fin de la séance mais sans avoir été réellement pensé pour ses qualités pédagogiques.

**\* Quelles sont ses limites ?**

Pas de limite à part si il est mal mené/ préparé/ retranscrit :

-Quand le jeu est mal amené : objectifs d'apprentissage mal définis, mauvaise gestion des paramètres espace-temps, mauvaise préparation

-Le jeu doit absolument être ré-adapté, il faut inférer du sens pour que les apprenants adhèrent au concept. Quelque part il faut les convaincre que l'on va aussi apprendre quelque chose en jouant. Ce n'est pas gagné d'avance.

-L'animateur a un rôle très important : détenteur des règles, des objectifs d'apprentissage, des relations dans le groupe (des fois le jeu peut exacerber des relations de groupes qui parasitent l'activité)

-Quand un retour n'est pas fait à la fin du jeu, les apprenants ne peuvent pas conscientiser les gains en apprentissage. Feed-back très important.

LE JEU PAR RAPPORT A VOUS

**\* Comment en êtes-vous arrivée à utiliser le jeu en classe de langue et en ASL ?**

Très tôt dans ma pratique par nécessité de créer plus d'interaction dans les classes de langue quand la dynamique de groupe est un peu froide. J'ai vite constaté que le jeu débloque, dédramatise.

**\* Pouvez-vous me donner un exemple de jeu qui a très bien marché et que vous ré-utilisez souvent ?**

Le jeu de l'oie car il est modulable et adaptable à l'infini et il peut être très riche en terme de contenu.

**\* Pouvez-vous me donner un exemple de jeu qui n'a pas marché du tout et pourquoi ?**

Pas d'exemple comme ça. Mais il m'est arrivé de gérer mal le timing ou d'avoir mal défini les règles et que ça s'en ressent sur le déroulement du jeu.

---

L'EVALUATION

**\* Que pensez-vous de l'évaluation en ASL ?**

Nécessaire, les apprenants ont besoin de savoir où ils en sont à mon sens.

**\* Peut-on évaluer le jeu ? Comment évaluer les gains en apprentissage permis par le jeu ?**

Évaluer par le jeu ne me paraît pas forcément pertinent. Par contre évaluer le jeu en lui-même dans ce qu'il a permis aux apprenants de vivre et d'apprendre me paraît essentiel : le retour après le jeu avec les apprenants est très important et doit être fait pour que chacun conscientise ce qu'il a appris.

Merci de votre participation !

## Annexe 6 :

### Extrait du document donné aux animateurs en début d'année

## Apprendre une langue, pour des adultes

1. Apprendre une langue c'est aussi apprendre une culture, entrer dans un univers culturel nouveau.
2. On apprend dans un contexte, pour en faire quelque chose, avec un projet de réutiliser ce qu'on a appris, en lien avec le sens.
3. Apprendre c'est aussi de l'échange, de la réciprocité, faire du lien.
4. Apprendre c'est partir du connu pour aller vers l'inconnu (et non du simple au complexe). Ce n'est pas empiler des connaissances dans espace vide ou dans un terrain vierge, mais partir de l'expérience et du connu... « Ils savent toujours quelque chose... »
5. On apprend avec la tête, le cœur, le corps. Tout apprentissage met en œuvre l'ensemble de la personne dans ses dimensions cognitives, affectives et corporelles.
6. On apprend avec ses représentations, à partir de l'expérience. A chacun sa vision du monde et apprendre, c'est souvent, en s'appuyant sur l'expérience, modifier les représentations, élargir son expérience, son premier savoir-faire.
7. Chacun apprend avec une stratégie qui lui est propre (visuel, auditif... besoin d'être guidé ou d'être lâché... logique ou intuitif... concret ou abstrait... etc.). Chacun peut avoir son propre rythme de travail et de progression et, petit à petit, découvrir que d'autres stratégies que la sienne sont aussi valables et intéressantes.
8. Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider que, pour une personne donnée, un apprentissage est définitivement impossible. La créativité du formateur est alors tout le temps sollicitée : Transmettre ce qu'on aime soi-même, ses propres passions de lecture, d'écriture, de musique, d'histoire, de géographie, d'art, de culture, de chiffre et de lettre.....
9. Pour un adulte, apprendre une langue ce n'est pas une fin en soi, mais c'est un moyen de communication et d'insertion dans la vie sociale, un moyen pour trouver sa place dans une citoyenneté active. Les critères de progression et de réussite sont souvent à situer à ce niveau d'avancée citoyenne et pas seulement linguistique.
10. Précisément, parce qu'apprendre n'est pas mécanique, ni magique, mais volontaire et souvent difficile, il est important de fournir à chacun les points d'appui qui peuvent l'aider et l'environnement susceptible de lui faciliter la tâche.
11. La question plus importante n'est pas celle de se demander d'abord « comment je vais faire faire (pour lui expliquer par ex le futur ou l'imparfait...) » mais plutôt « comment elle/lui va faire pour comprendre (l'imparfait ou le futur) » et tout ce que je peux trouver et imaginer comme ressource adaptée pour que cette personne comprenne et utilise le futur et l'imparfait.

L'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque. L'apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de chacun le courage de tous les

commencements. L'apprenant ne nous appartient pas, et l'apprentissage lui appartient. Apprendre suppose un travail sur l'image de soi, à nous d'accompagner la personne dans son propre cheminement.

Sachons nous situer dans la logique du don et de l'échange réciproque et pas dans celle de l'imposition ou de la propriété.

Intervention de F. AZZIMONTI, journée des bénévoles, IRIS, 25/11/04

## ATELIERS DE FRANÇAIS

### SOMMAIRE

p. 4	<b>Objectifs de l'action sociolinguistique</b>
p. 5	<b>PASS et ses partenaires</b>
p. 6	<b>Réseau IRIS</b>
p. 7, 8, 9	<b>Le cadre des ateliers</b>
p. 10	<b>Dossier des apprenants</b>
p. 11	<b>Parcours Apprenantes, parcours Accompagnateurs</b>
p. 12	<b>Définitions</b>
p. 13	<b>Les savoirs de bases</b>
p. 14, 15	<b>Construire des séances</b>
p. 16	<b>La bibliothèque de PASS</b>

## **Annexe 7 :**

### **Trame des entretiens semi-directifs des participants aux ASL de PASS**

#### I. Renseignements généraux

1. Quel est votre âge ? Nom et prénom, origine ?
2. Avez-vous été scolarisé dans votre pays d'origine ?
3. Quelle est votre situation professionnelle ? Avez-vous déjà travaillé ? Travaillez-vous aujourd'hui ?
4. Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

#### II. Environnement linguistique

1. Quelles langues parlez-vous ?
2. En famille ? Avec des amis ?
3. Est ce que vos proches (conjoint, enfants) parlent le français ?

#### III. Motivations

1. Comment avez-vous connu l'existence de l'atelier de sociolinguistique, les cours de français au centre social ?
2. Pourquoi vous êtes vous inscrit ?
3. Est-ce important pour vous d'apprendre le français ?
4. Qu'est-ce que la connaissance du français peut vous apporter ?

#### IV. Représentations sur le français, sur l'apprentissage et sur l'apprentissage du français

1. Que pensez-vous du français ? Quels sont les mots ou les idées que vous associez au français ?
2. Quelles sont les obstacles que vous rencontrez pour apprendre ? Qu'est ce qui est plus dur dans l'apprentissage ?
3. Comment apprenez-vous ? Quelles méthodes d'apprentissage utilisez-vous ? Vous traduisez ? Vous mettez des couleurs ? Vous recopiez ? ...

#### V. Attentes par rapport aux ateliers de français

1. Que voulez-vous exactement apprendre en cours ?

2. Avez-vous des idées ou des suggestions sur comment les formateurs pourraient travailler de façon plus efficace ?

3. Qu'attendez-vous des formateurs ?

#### **VI. Les représentations autour du jeu**

1. Aimez-vous jouer à des jeux ? Avec votre famille, avec vos amis ?

2. Que pensez-vous d'apprendre le français en utilisant des jeux (entre autres chose) ?

3. Quels sont les jeux que vous préférez ? Pouvez-vous me citer un jeu que vous aimez ?

**Annexe 8 :**

**Trame des entretiens de bilan avec les animateurs des ASL**

**NOM et Prénom :**

**Date de naissance :**

.....

**Études suivies :**

.....

**Langue maternelle :**

.....

**Langues parlées (surlignez en couleur) :**

- langue 1 : ..... courant      basique      un peu
- langue 2 : ..... courant      basique      un peu
- langue 3 : ..... courant      basique      un peu

**Dans quel domaine avez-vous travaillé ?**

.....

.....

**Quand avez-vous commencé à animer dans les ateliers de français de PASS ?**

.....

.....

**Avez-vous eu d'autres expériences d'animation en ASL en dehors de PASS ?**

.....

.....

**Quelles sont vos motivations, pourquoi vous investissez-vous dans l'action sociolinguistique ?**

.....

.....

.....

**Quelles sont vos difficultés, vos réussites dans le cadre de l'action sociolinguistique ?**

.....

.....  
.....  
**Quand vous préparez votre séance, où puisez-vous vos idées, quelle stratégie/ méthode adoptez-vous pour préparer votre séance ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
**Utilisez-vous les ressources pédagogiques mises à disposition par l'association ? Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
**Qu'est ce que l'animation d'ateliers ASL vous a apporté ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
**L'arrivée d'une stagiaire en milieu d'année a t-elle bousculé votre organisation, votre manière de faire ? Expliquez.**

.....  
**//BILAN GENERAL**

(cf. outil participatif de la cible)

**BILAN PAR RAPPORT AU PROJET :**

**1/ VOTRE RAPPORT AU JEU**

**Utilisez-vous le jeu en ASL ? Pourquoi ?**

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

**Quels types de jeux ? citez quelques exemples**

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

**Utilisez-vous les ressources ludiques (placard de jeux) mises à disposition par PASS ?  
Si non, pourquoi ?**

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

**2/ L'INTÉRÊT DU JEU POUR APPRENDRE LE FRANCAIS EN ASL**

**Quel est votre ressenti général par rapport à l'usage du jeu en atelier de français ?**

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

**Quels sont les apports ?**

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

**Quelles sont les limites ?**

.....  
.....

.....  
.....  
**Vos représentations par rapport au « jeu pour apprendre » dans les ASL ont-elles évolué entre le début et la fin du projet ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
**L'expérience a t-elle eu un impact sur votre manière d'animer les ASL, vous a t-elle donné des idées pour votre pratique ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
**Les jeux proposés vous ont-ils paru pertinents ? Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
**Vous ont-ils paru adapté au contexte en ASL et aux objectifs d'apprentissage du français ?**

Merci beaucoup de votre participation,  
Elsa

## Annexe 9 :

### Exemple d'un sommaire créé : « La ville, Grenoble, se déplacer »



Association PASS  
Maison Des Habitants 3  
68bis rue A. France  
38100 Grenoble  
04 76 49 28 87



#### **PARTIE 1 : La ville de Grenoble**

- Ses commerces
- Ses places principales
- Sa situation géographique, son environnement
- La municipalité de Grenoble, les services de la mairie, ses horaires d'ouverture
- 

#### **PARTIE 2 : Se déplacer, les transports**

- Les différents moyens de transport à Grenoble
- Les lieux et leurs espaces (arrêt, gare, aéroport...)
- Guichets d'information et de vente
- Identifier les logos et les sigles, les différents tickets et titres de transports
- Se déplacer : se renseigner, se repérer, renseigner quelqu'un, savoir lire un plan et connaître les directions et prépositions de lieu

PASS *Promotion par l'Accompagnement Scolaire et Social,*  
Association reconnue d'intérêt général

[association\\_pass@hotmail.com](mailto:association_pass@hotmail.com)

<http://passblogsolidaires.org/>

Site web : <http://associationpass.fr/>



## Annexe 10 :

### Modèle pour l'élaboration d'un atelier de français



☎ 04 76 49 28 87

<b>Grand thème</b> <i>EMPLOI</i> N° sur ce thème <b>1</b>	<b>Thème séance</b> <i>Lettre de motivation</i> N° sur cette activité <b>1</b>
<p><b>Objectifs :</b> <i>le but de la séance, les participants devront savoir</i> <i>Pouvoir reconnaître une lettre de motivation</i></p> <p><b>Matériel :</b> <i>je vais avoir besoin de quoi ? Feutres, ciseaux ordi, vidéo ?....</i> <i>Vidéoprojecteur pour projeter la lettre et 1 photocopies/personne exercice lettre à trous</i></p> <p><b>Supports :</b> <i>le document que je vais donner ou montrer, que je vais utiliser</i> <i>Une lettre de motivation</i></p> <p><b>Tâches :</b> <i>ce que les participants devront faire (lire, écrire, surligner, compter, chercher...)</i> <i>Discerner les différentes parties de la lettre</i> <i>Expliquer</i> <i>Comprendre du vocabulaire</i> <i>Lire</i> <i>Compléter un texte à trous</i></p> <p><b>Organisation :</b> <i>grand/petit groupes</i> <i>1 : grand groupe (vidéo)</i> <i>2 : Sous-groupes (lettre à trous)</i></p>	
<p><b>Déroulement :</b> <i>décrire comment va se dérouler la séance. Quelles sont les étapes.</i></p> <p>1)</p> <p>2)</p>	

Cette feuille doit pouvoir être utilisée par quelqu'un d'autre en cas d'absence ou être réutiliser l'année suivante.

Quand on prépare il faut se mettre dans la tête d'une autre personne qui devra animer la séance à partir de cette préparation.... !

## Annexe 11 :

### Exemple de trame de progression thématique pour l'emploi

TRAME  
ORGANISATION DES SEANCES  
DU MOIS DE MAI 2017

<b>Groupe 1 8 séances</b>	<b>Groupe 2 6 séances</b>
<b><u>Mardi 02.05</u></b> - invitation sortie PASS 30mn (véro) - Séance élection (panneaux et vote)	<b><u>Jeudi 04. 05</u></b> (Daniel absent) - invitation sortie PASS 1h (véro) - Séance élection (panneaux et vote)
<b><u>Lundi 08. 05</u></b> <i>Férié</i>	<b><u>Lundi 08.05</u></b> <i>Férié</i>
<b><u>Mardi 09.05</u></b> - AG invitation + résultats élections (1h) EMPLOI (généralités etc)	<b><u>Jeudi 11.05</u></b> - AG invitation + résultats élections (1h) EMPLOI (généralités etc)
<b><u>Lundi 15.05</u></b> EMPLOI	<b><u>Lundi 15.05</u></b> - PLANNING 2 h
<b><u>Mardi 16.05</u></b> ( <i>rappeler la sortie du 20</i> ) EMPLOI	<b><u>Jeudi 18.05</u></b> ( <i>rappeler la sortie du 20</i> ) EMPLOI
<b><u>Lundi 22.05</u></b> EMPLOI	<b><u>Lundi 22.05</u></b> EMPLOI
<b><u>Mardi 23.05</u></b> EMPLOI	<b><u>Jeudi 25.05</u></b> <i>Férié</i>
<b><u>Lundi 29.05</u></b> (réunion 12h) (BILAN ASL) EMPLOI	<b><u>Lundi 29. 05</u></b> (réunion 12h) EMPLOI
<b><u>Mardi 30.05</u></b> - PLANNING	<b><u>Jeudi 01.06</u></b> (BILAN ASL) EMPLOI

PROPOSITION DE  
PROGRESSION THEMATIQUE

<b>Groupe 1 8 séances</b>	<b>Groupe 2 6 séances</b>
<p><b><u>Mardi 02.05</u></b> - invitation sortie PASS 30mn (véro) - Séance élection (panneaux et vote)</p>	<p><b><u>Jeudi 04. 05</u></b> (Daniel absent) - invitation sortie PASS 1h (véro) - Séance élection (panneaux et vote)</p>
<b><u>Lundi 08. 05</u></b> <i>Féié</i>	<b><u>Lundi 08.05</u></b> <i>Féié</i>
<p><b><u>Mardi 09.05</u></b> - AG invitation + résultats élections (30min) - Phonétique (le [r]) - Le TRAVAIL, L'EMPLOI Discussion autour de <b>généralités</b> : le travail c'est quoi, travailler pour quoi, à quoi ça sert, les écrits du travail etc</p>	<p><b><u>Jeudi 11.05</u></b> - AG invitation + résultats élections (30) min - Phonétique (les sons [u]/ [y]) - Le TRAVAIL, L'EMPLOI Discussion autour de <b>généralités</b> : le travail c'est quoi, travailler pour quoi, à quoi ça sert, les écrits du travail etc</p>
<p><b><u>Lundi 15.05</u></b> EMPLOI : <i>GENERALITES (suite), les métiers</i> - Découverte de quelques métiers + <b>comment candidater</b> pour le métier de son choix (+JEU) - Travail global autour de plusieurs <b>écrits du travail (1)</b> (fiche de paie, formulaire d'inscription au pôle emploi, contrat, offre d'emploi, planning, petites annonces) (+JEU)</p>	<p><b><u>Lundi 15.05</u></b> - PLANNING FAMILIAL 2 h</p>
<p><b><u>Mardi 16.05</u></b> (<i>rappeler la sortie du 20</i>) EMPLOI : <i>les métier, CHERCHER UN TRAVAIL</i> - Suite sur les <b>métiers</b> (masculin/ féminin) - Phonétique (le [e] muet)</p>	<p><b><u>Jeudi 18.05</u></b> (<i>rappeler la sortie du 20</i>) EMPLOI : <i>GENERALITES (suite), les métiers</i> - Découverte de quelques métiers + <b>comment candidater</b> pour le métier de son choix (+JEU) - Travail global autour de plusieurs <b>écrits du travail (1)</b> (fiche de paie, formulaire d'inscription au pôle emploi, contrat, offre d'emploi, planning, petites annonces) (+JEU)</p>
<p><b><u>Lundi 22.05</u></b> EMPLOI : <i>CHERCHER UN TRAVAIL (SUITE)</i> - Masculin et féminin des métiers (fin) - Comment <b>chercher un travail :l'offre d'emploi/ les petites annonces, annonces internet (pôle emploi et le bon coin)</b></p>	<p><b><u>Lundi 22.05</u></b> EMPLOI : <i>les métiers, CHERCHER UN TRAVAIL</i> - Suite sur les <b>métiers</b> (masculin/ féminin) - Phonétique (le [e] muet) - <b>Travail autour des écrits du travail (2) :l'offre d'emploi/ les petites annonces, annonces internet (pôle emploi et le bon</b></p>

	coin)
<b>Mardi 23.05</b> <i>GRAND JEU : LE VOYAGE SPATIAL</i>	<b>Jeudi 25.05</b> <i>Férié</i>
<b>Lundi 29.05</b> (réunion 12h) (BILAN ASL) EMPLOI : <i>CANDIDATER</i> (- Prendre RDVS pôle emploi?) - Candidater pour un emploi : <b>les écrits du travail correspondants</b> (CV, lettre de motivation) - savoir <b>se présenter</b> pour décrocher un travail	<b>Lundi 29.05</b> (réunion 12h) EMPLOI : <i>CHERCHER UN TRAVAIL (SUITE)</i> (- Prendre RDVS pôle emploi?) - Candidater pour un emploi : <b>les écrits du travail correspondants</b> (CV, lettre de motivation) - savoir <b>se présenter</b> pour décrocher un travail
<b>Mardi 30.05</b> - PLANNING	<b>Jeudi 01.06</b> (BILAN ASL) EMPLOI : <i>L'ENTRETIEN D'EMBAUCHE</i> - <b>L'entretien d'embauche</b> (posture, mise en situation, etc)
<b>Mardi 06.06</b> EMPLOI : <i>L'ENTRETIEN</i> - <b>L'entretien d'embauche</b> (posture, mise en situation, etc)	<b>Jeudi 08.06</b> - <b>Retour sur entretien embauche</b> - <b>Les écrits du travail dans l'exercice du travail</b> : contrat, fiche de paie, etc
<b>Lundi 12.06</b> EMPLOI : <i>AU TRAVAIL !</i> - <b>Les écrits du travail dans l'exercice du travail</b> : contrat, fiche de paie, etc - <b>clôture du thème</b> : jeu ?	<b>Lundi 12.06</b> <i>VOYAGE SPATIAL ?</i> <i>Jeux de clôture ?</i>

=> SEANCE PROJET- EVALUATION début juin ? lundi 12/06 ?

- Rédiger une offre d'emploi par rapport au profil de personne que vous recherchez ?
- Préparer des questions que vous allez poser en entretien d'embauche ?
- Simulation d'entretiens d'embauche ?
- Créer un projet d'entreprise ?

**Annexe 12 :**

**Entretien de bilan avec la coordinatrice-formatrice, Véronique Simon (trame +  
entretien juin 2017)**

**Juin 2017**

**NOM et Prénom : SIMON Véronique**

**Date de naissance : 14/01/1962**

.....  
.....

**Études suivies : un peu d'université lettre moderne, un peu d'école d'instit, formation  
DIIILA**

.....  
.....

**Langue maternelle : Français**

.....  
.....

**Langues parlées (surlignez en couleur) :**

- langue 1 : Anglais    courant    basique    **un peu**
- langue 2 : .....    courant    basique    un peu
- langue 3 : .....    courant    basique    un peu

**Dans quel domaine avez-vous travaillé avant de travailler à PASS ?**

Ménage, garde d'enfants, enseignement maternelle et primaire

**Quand avez-vous commencé à travailler avec PASS ?**

2004

**Avez-vous eu d'autres expériences d'animation en ASL en dehors de PASS ?**

Beaucoup de bénévolat ASL dans diverses associations et centres sociaux

**Quelles sont vos motivations, pourquoi vous investissez-vous dans la coordination**

### **d'action sociolinguistique ?**

Utiliser toutes les compétences acquises dans mes bénévolats afin de les transmettre.

Envie de voir un peu changer les choses dans les ASL où, souvent les bénévoles ont tendance à reproduire les méthodes qu'ils ont suivies à l'école.

Montrer qu'on peut apprendre de différentes manières

Mettre en place des projets

Travailler en équipe et plaisir de travailler avec des personnes de tous horizons sur un projet commun

### **Quand vous préparez votre séance, où puisez-vous vos idées, quelle stratégie/ méthode adoptez-vous pour préparer votre séance ?**

Je pars du thème ou sous-thème. Je réfléchis à ce qu'il est important de connaître, pour le groupe, dans cette partie. Je cherche un ou deux supports et je construis la séance à partir de ces supports. Je cherche à ce que les activités autour du support soient variées et entraînent une dynamique.

La recherche du support peut se faire dans les ressources de PASS (classeurs, livres), sur Internet (documents, chansons, vidéos). Je construis aussi des supports afin de réutiliser ce qui s'est dit dans les séances précédentes.

### **BILAN PAR RAPPORT AU PROJET :**

#### **VOTRE RAPPORT AU JEU**

#### **Utilisez-vous le jeu en ASL ? Pourquoi ?**

Oui, mais pas de façon systématique. Oui parce que c'est une bonne manière d'apprendre et de créer une dynamique. Pas systématiquement parce que je n'ai pas toujours les idées de jeux appropriées.

#### **Quel type de jeux ? citez quelques exemples**

Les tamgrams, les jeux de logique, les jeux de lettres.

Les jeux de KIM, la valise, le qui est-ce, les 7 familles, les mimes, le petit bac

En groupe d'ASL, j'ai construit avec les participants, des jeux de dominos, un jeu de plateau sur les saisons, un jeu électrique de questions réponses sur Grenoble

## L'INTÉRÊT DU JEU POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS EN ASL

### **Quel est votre ressenti général par rapport à l'usage du jeu en atelier de français ?**

J'ai toujours constaté qu'il fallait « dédramatiser » l'apprentissage pour les migrants. Je crois fermement que le jeu est une très bonne méthode pour apprendre autrement, sans avoir à « penser » que l'on apprend. Les langues se délient, les personnes entrent dans quelque chose qu'ils ne cherchent pas à maîtriser. Ils ne sont pas dans l'échec.

De plus, mon expérience m'a fait constater que le jeu n'est pas toujours très bien vu dans les familles. Si les enfants jouent, ils n'apprennent pas. Jouer en ASL, permet de comprendre l'intérêt des jeux !

### **Quels sont les apports ?**

La joie, le rire, la prise de parole, la confiance en soi, l'interaction et la connaissance des autres.

### **Quelles sont les limites ?**

Ils doivent être bien amenés pour bien fonctionner. Les participants doivent comprendre pourquoi on leur propose tel ou tel jeu. Ce n'est pas toujours simple d'expliquer des consignes. Jouer ne fait pas toujours partie de la vie des familles.

### **L'expérience a t-elle eu un impact sur votre manière d'animer, de penser l'action sociolinguistique, vous a t-elle donné des idées pour votre pratique ?**

Oui, tout à fait. Je me rend compte qu'on peut tout proposer à condition de faire, quelques fois, des petits arrangements.

J'ai déjà réfléchi à certains jeux que je pourrais mettre en place pour la prochaine rentrée. Je pense que je proposerai systématiquement des listes de jeux à pratiquer par thème de séance, à l'équipe de bénévoles afin de les encourager à cette pratique.

### **Les jeux proposés vous ont-ils paru pertinents ? Pourquoi ?**

Les jeux étaient toujours bien en lien avec le thème et la séance.

Les participants y ont bien adhéré, c'est donc qu'ils en ont compris le sens et l'intérêt

Les jeux se sont déroulés en petits groupes, ce qui favorise la place et la confiance de chacun

Ils collaient tout à fait aux besoins des participants pour le quotidien.

### **Vous ont-ils paru adapté au contexte en ASL et aux objectifs d'apprentissage du français ?**

Oui. Ils ont fait appel au vocabulaire et aux connaissances pour vivre en France. Il

développent l'expression orale et la confiance en soi.

Merci beaucoup de votre participation,

Elsa

**PS : Pourquoi pas de groupes de niveau à PASS ?**

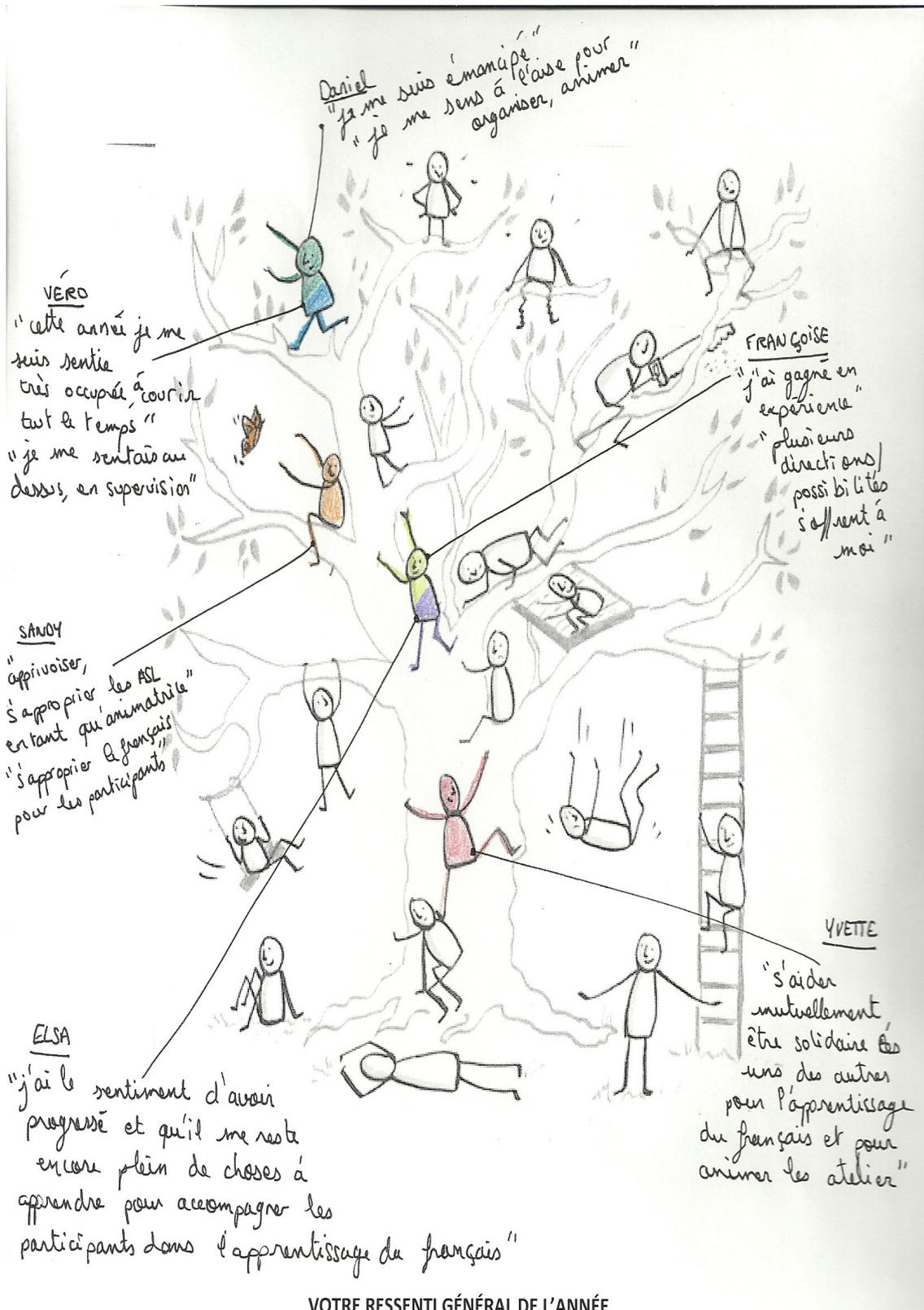
Pour moi, c'est très difficile d'enfermer des gens dans des niveaux. Je pense que chacun a des connaissances sur les sujets proposés, plus ou moins développées. Ceux qui parlent mieux, entraînent ceux qui parlent moins, ceux qui écrivent mieux peuvent aider ceux qui n'écrivent pas. Chacun prend conscience des différences qui existent entre les uns et les autres. Cela peut rassurer et/ou valoriser. Cela crée de l'entraide.

Je préfère des grands groupe. Quand il manque des personnes, on garde une dynamique de groupe.

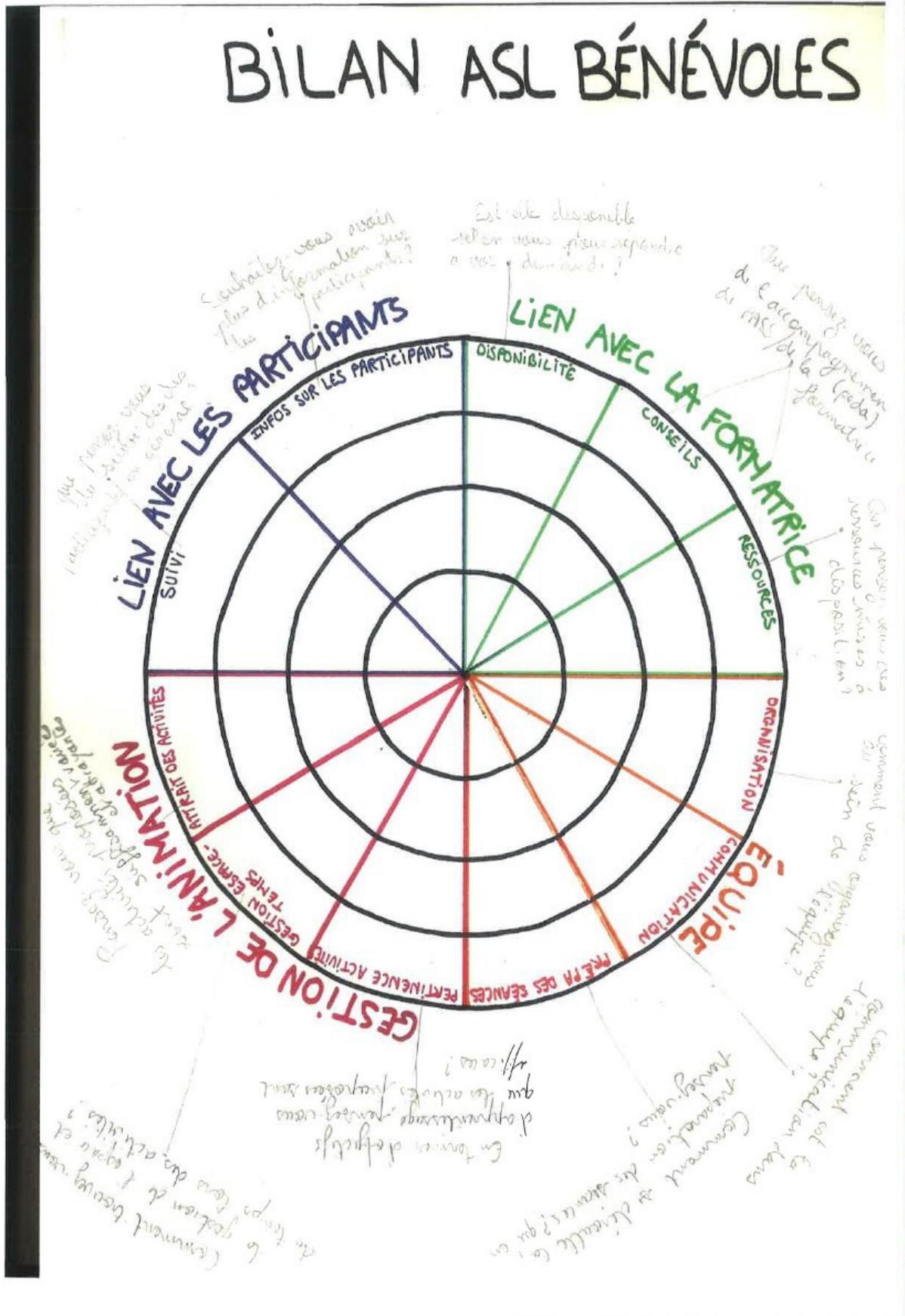
Il y a aussi une question de place à la MDH, de temps à consacrer aux groupes et aux bénévoles, si on les multiplient.

Les tentatives de groupes alpha ou FLP, ont été des échecs (pas motivants car pas assez de monde)

Annexe 13 : Outil d'évaluation participatif (arbre d'Ostende et cible)



# BILAN ASL BÉNÉVOLES



## Annexe 14 :

### Extrait du carnet de bord du stage

Date : 30/03/17

Jeu : Les Cercles concentriques

Thème : SANTE

Ressenti général : un moment sympa mais un jeu raté selon moi...

=> Chaotique , pas assez préparé en amont, je n'ai pas assez imaginé ce qu'il pouvait arriver. Donc des cafouillages...

Ce qui n'a pas marché :

- le temps de préparation et d'explication du jeu trop long (mais nécessaire).
- Distribution à une partie de la salle des étiquettes « symptômes » et à une autre partie les étiquettes « médecins » : OK (bien pour l'organisation après) **mais** bien veiller à donner à ceux qui avaient des étiquettes « symptômes » des étiquettes « médecins » et vice versa pour les autres !!
- Organisation des cercles ( ça a marché a peu près grâce à leur collaboration) => **MAIS CHAOTIQUE : LEUR EXPLIQUER D'ABORD** : faire schéma au tableau, une fois tout le monde debout c'est dur d'expliquer les règles ! C'est complexe, il faut décomposer le jeu en plusieurs étapes pour qu'il s'approprient les règles.
- Expliquer les règles avant de les faire lever !
- Tenir les mains : non (attention aux spécificités culturelles).
- Attention au nombre de participants qui doit être égal.
- Erreur de jeu : tirage au sort dans plus d'une 20taine de papiers « symptômes » et « médecins » = ne marche pas car pas tout le monde ne peut trouver son spécialiste pendant le jeu...
- Trouver un signe distinctif clair pour lancer la rotation et l'arrêter
- Faire un réel retour de jeu : chacun revient sur la paire qu'il devait former.

Date : 27/03/17

Jeu : Question pour un malade !

Thème : SANTE

Deux réalisations

Ressenti général : bien, des éléments à faire évoluer, mieux la deuxième fois.

Remarques :

- Usage du buzzer à revoir : il faut que ce soit des réponses rapides pour que le Buzzer soit utile et non des questions avec possibilités multiples sinon tout le monde buzz dès qu'il entend la réponse ça n'a pas de sens. Ou alors, pour faire cela, le meneur interroge 1 seule personne (type question pour un champion, avec possibilité de demander de l'aide à son équipe).
- Penser à mettre quelqu'un qui écrit les points et un autre qui arbitre les buzzers.
- Distribuer la fiche question après avec diverses possibilités : OUI ( réponse à écrire ou entourer le bon item).
- Mieux sans les propositions multiples.
- Mettre un peu plus l'ambiance, durcir les questions.

Date : 28/03/17

Jeu : Le petit bac des medoc's

Thème : SANTE

Ressenti général : bon jeu !

- Intéressant pour la recherche des informations importantes sur les médicaments

- Intéressant pour le partage des tâches et la mise en valeur des compétences de chacun, bon pour l'hétérogénéité mais ATTENTION : veiller à séparer les rôles en avance (un qui écrit, un qui résume à l'oral à la fin (analphabète), d'autres qui cherchent sur la boîte, d'autres sur la notice...), travailler avec eux sur l'organisation dans l'équipe.
- La première équipe qui finit, a gagné : mettre un peu plus la pression !
- Mais ne pas chronométrer, il faut qu'ils cherchent correctement.

Date : 06/03/17

Jeu : Jacques à dit

Thème : SANTE

Ressenti général : ce n'était pas génial, peut-être mieux dans l'animation.

- Peu de motivation pour le jacques à dit, de la gêne qui se dissipe à mesure que le jeu progresse.
- Le changement de modalité (un participant guide) fait du bien et décontracte...
- Animatrice mal à l'aise et pas très dynamique, les participants aussi.
- Ne comprennent pas trop où on veut en venir, manque de sens donc manque de motivation.
- Peu d'incitation à les faire utiliser du vocabulaire plus technique.
- Rigolo tout de même et fédérateur pour un début de séance, favorise cohésion de groupe.
- Demander aux participants de ne pas utiliser toujours les même mots et verbes

Date : 07/03/17

Jeu : S'échauffer pour bien commencer

Thème : SANTE

Ressenti général : sympathique, la mise en mouvement dynamise les apprenants et les dispose à l'apprentissage.

- Activité éclair dynamisante pour un début de séance, sympa et fédérateur !
- Peut être, guider plus, par exemple en décomposant partie du corps par parties du corps pour mobiliser tout le vocabulaire du corps et plusieurs verbes d'action s'y référant.

Date : 10/04/2017

Jeu : La kermesse des jeux

Thème : SANTE

### KERMESSE DES JEUX (Lundi 10 Avril : Clôture du thème de la santé)

Ressenti général : Journée chaude, 10 participants, beaucoup de retard. Véronique remet les points sur les « i » en ce qui concerne les retards et s'énerve un peu. Participants globalement, fatigués, contrariés pour certains. Sinon bonne participation globale, participants motivés, bon réinvestissement des connaissances, temps pour corriger le vocabulaire erroné, la prononciation.

#### **Jeu n°1 : Le petit bac des medoc's**

Conception : réutilisation du petit BAC déjà fait, rajout d'item et modification d'autres pour varier les recherches. Conception simple.

=> Bien dans l'ensemble, tous ont bien su où chercher les infos et les reporter dans les

bonnes colonnes.

- La compétition entre les binômes parfois pas très équilibrée.

#### Retour de Françoise :

S'est bien passé, ils ont tous bien su répondre, trouver l'information sur les supports proposés, vocabulaire OK, bonne entraide entre les non lecteurs/scripteurs et les lecteurs et ceux qui savent.

#### **Jeu N°2 : Le malade mystère**

Conception longue et fastidieuse, plusieurs petite coquilles, règles à bien clarifier, nombreux remaniement de paramètres non adaptés au début et qui ont évolué (support, décompte des points, démarche de renseignement, etc.)

#### Retour de Daniel :

A bien fonctionné également ! Il est étonné de constater qu'ils se rappelaient si bien du vocabulaire des symptômes. D. a souligné l'intérêt de revoir la prise de rendez-vous téléphonique.

*Remarques perso : Bonnes modifications faites sur le jeu entre le matin et l'après-midi : décompte des points, fiche claire des symptômes de la maladie à destination du meneur, changement de support très approprié (papier au plastifié).*

+

- *Cafouillage dans les règles (mieux l'aprem')*
- *Leur laisser prendre connaissance du document avant quoi que ce soit.*
- *Théâtraliser plus, donner plus de dynamisme = ressemble trop à une liste de questions à poser*
- *Évolution du jeu : les joueurs ont une grille avec quelques maladies, leur enquête les conduit à éliminer des hypothèses au fur et à mesure pour trouver la bonne (type docteur house)*

#### **Jeu n°3 : Chez la diététicienne (Elsa, Sandy)**

Conception longue mais évidente, difficulté dans les choix de « bonnes conduites » peur de pointer du doigt et de ne pas être assez neutre, ne pas tomber dans la leçon de bonne conduite

Intéressant, jeu d'intérêt, mais à améliorer. A suscité de bonnes discussions, une bonne adhésion de la part des participants.

Remarques :

- veiller à distribuer la parole correctement dans le groupe quand ça ne se fait pas naturellement.
- Insister plus sur la formulation des conseils !! (en contexte, c'est le moment d'y passer du temps).
- Savoir à l'avance où on veut les conduire (à de la discussion, du débat entre eux) sans que cela tourne à la leçon de morale des bonnes conduites alimentaires.
- Avoir fait une séance voire plusieurs autour de l'alimentation, des besoins corporels pour avoir de quoi étayer les conversations.
- Plus jouer le jeu du théâtre (patiente qui voit un diététicien et parle de ses habitudes de vie=> les participants peuvent poser des questions, faire parler la patiente, prendre des notes au fur et à mesure et ensuite lui proposer des remédiations).
- Laisser un support d'information à disposition (la pyramide de l'alimentation).

- Mieux définir les rôles de chacun dans le groupe, pour accroître la motivation et la participation, la responsabilisation. Chacun son rôle, chaque binôme son rôle. (un regarde l'activité sportive, l'autre l'alimentation etc).
- Instiller un enjeu compétitif ou de timing ? Ou collaboration pour parvenir à résoudre un problème.

#### **Jeu n°4 : Urgence secourisme (Bruno)**

Conception aisée, facile

Retour de Bruno : Très bien, très bonne chose de revoir la thématique après un travail fait dessus. La modalité est bonne : réflexion en binôme puis proposition d'action (on mime la scène) et discussion sur ce qui a été proposé, remédiation, opinion de chacun.

Passer l'appel au 112, très bien de s'entraîner.

Date : Jeu : « Dans mon corps il y a... » Thème : SANTE

Ressenti général : Jeu rapide de réinvestissement, dynamique, sympa. Pas facile pour la plupart des participants de retenir les réponses données par les joueurs précédents. Au début, un peu de mal à comprendre le but du jeu, puis finalement, ça a pris et c'est devenu sympa.

Remarques :

- Sur la thématique du corps , ça tourne un peu à la liste, peut vite devenir pas passionnant, faut les ambiancer encore plus pour qu'ils soient motivés.
- L'aspect de la mémorisation peut être insécurisant, car ce n'est pas que la personne ne sait pas, n'a pas les connaissances, non, elle ne se rappelle pas (peut être stigmatisé). Possibilité : leur proposer de rajouter des symptômes aussi.

*A tester de nouveau !*

Date : 15.05 Jeu : Les métiers en folie ! Thème : L'EMPLOI

\* TEST 1 :

Retour général : pas convaincue. Pourquoi ?

- Des éléments à faire évoluer... rajouter une contrainte de temps, gestion de l'espace ( rajouter une table).
- Manque de dynamisme : dans la restitution notamment qui a traîner en longueur et n'était pas très dynamique.
- Gestion de l'espace : tout le monde agglutiné autour d'une table, confusion générale.
- Mon état interne : confuse en arrivant par rapport au jeu. Du mal à le visualiser donc de nombreux imprévus à gérer pendant ou des remédiations à gérer pendant l'activité.

Points positifs : Contenu intéressant je pense, supports pertinents

Objectifs d'apprentissage :

- Connaître et se familiariser avec le vocabulaire se rapportant aux différents métiers, les notions de « mission », « compétences ». vocabulaire fin : choix des mots, synonymie etc

- Découvrir des métiers
- Travailler en groupe, collaborer
- Discuter, donner son point de vue sur une question : Ex : les missions d'un métier, les compétences et qualités à avoir.
- Introspectif : se poser la question pour soi, se mettre en situation de recherche d'emploi, consultation d'offre.

Objectifs atteints ? Je pense que oui, la manipulation de vocabulaire a été riche et fructueuse, nombreuses prises de parole individuelles sur le sujet.

#### Retour d'un tiers : Véronique

- Au début, ranger l'espace pour commencer le jeu : ordonner les tables. Induire une ambiance différente. Marquer la scission avec l'activité précédente.
- Mise en binôme un peu chaotique : laisser plus de temps pour qu'ils le fassent eux même voire désigner de temps en temps par un système de pioche pour pas qu'ils soient tout le temps avec le voisin de droite.
- Gestion de l'espace à revoir : faire plusieurs lieux (déplacement), aérer d'avantage. Là ils étaient tous agglutinés autour d'une table avec de nombreuses étiquettes : confus, bruyant, pas géniale pour se concentrer et travailler.
- Contenu, supports : matière bien, bon lien avec l'activité précédente, bien amené contenu d'apprentissage pertinent, utile, objectifs d'apprentissages pertinents.
- Les participants ont globalement tous compris et ont pris du plaisir à l'activité.
- Restitution : pas très dynamique. Déplacement des personnes devant (celles qui font deviner)+ devinette dynamique. Décompte de points ! Système de buzzer pour répondre.
- Rajouter une catégorie d'étiquettes « centres d'intérêt » ?

*RQ activité 1 : en amont de l'activité et du jeu, expliquer plus ce que sont les notions de « missions » et « compétences », elles interviennent-elles dans le processus à l'emploi ? A quoi servent-elles ? etc. Revoir les centres d'intérêt (confusion centres d'intérêts et compétences parfois). Enlever les missions items déjà proposés dans les « fiches apprenants. Remarque de phonétique : la distinction i / é pour les arabophones !*

\* TEST 2

Ressenti général : Beaucoup mieux !

#### Retour d'un tiers: Bruno et Yvette

- Consigne claire et avoir un retour sur la compréhension de la consigne avant de lancer le jeu
- Faire un tour pour du beurre !
- Marquer un réel temps pour changer d'activité
- Gestion de l'espace : plusieurs tables
- Plus de dynamique dans la partie devinette
- Contenu et support pertinent
- Définir les concepts clés : « mission » , « compétences »
- pas de chronométrage : fous la pression
- Sablier : support attrayant, visuel

Ressenti général : super ! super intéressant !  
Pourquoi : d'un point de vue linguistique (donner et défendre son point de vue, masculin/féminin, esprit de synthèse, connaissance des métiers ++)  
D'un point de vue humain (débat riche)  
Lien intéressant avec la thématique puis avec la séance suivante : les qualités professionnelles

Remarques :

- Consignes pas très claires au début, besoin de ré-expliquer
- Puis une fois lancé, parfait

Re-médiations :

- Organiser le débat : beaucoup de prises de paroles en même temps, peu de places pour certains, bâton de parole ?
- Faire définir un environnement de référence pour tous avant de commencer à synthétiser.

Retour d'un tiers : Yvette

Elsa bonjour,

Globalement le jeu à intéressé les participants.

Les consignes demandent des phrases courtes et précises. Bien indiquer que c'est une histoire que l'on invente.

Et surtout faire redire la consigne par 1, 2 personnes.

Le temps était nécessaire pour que la réflexion parte de 2 personnes et ensuite mise en commun à quatre. Ce temps permet que chacun s'imprègne de ses arguments et puissent les partager en grand groupe et l'écrire au tableau.

La définition des métiers, le développement de ses choix avec les arguments permettent à tous de s'exprimer verbalement et d'améliorer la prononciation.

Le débat sur "le pourquoi de ce choix" les participants s'impliquaient tout en jouant.

Un temps sur "de quoi vous avez besoin" pour vivre sur cette planète avant le choix des métiers me semble nécessaire, pour que chacun s'image la situation "être sur une planète sans savoir ce que l'on va découvrir".

C'était un jeu sans avoir l'impression de jouer et à la fin de la séance personne avait vraiment envie de quitter ce jeu.

Bonne journée

Yvette

Date : Lundi 12.06                      Jeu : La course à l'emploi                      Thème : L'EMPLOI

Ressenti général : le jeu a bien pris, il m'a paru intéressant par rapport aux objectifs d'apprentissages fixés et les participants m'ont paru motivés ! Bon jeu de restitution, de fin de séquence.

Remarques :

- Support : bien, clair, esthétique, robuste mais peut être le plastifier. Adaptable ! (on peut refaire des missions (étiquettes de couleurs et jouer à loisir).
- Explication des règles, clarté du jeu : règles claires et bien expliquées, mais un peu longue selon Françoise. Ils apprennent aussi en jouant !
- Faire un tour pour rien sans chronomètre ni rien !

- Missions : pertinentes, diversifiées, adaptées au niveau de tous
- Participants : motivés, joueurs, bon esprit d'équipe ! Déçus de ne pas avoir le temps de finir le jeu !

Remarques/ conseils :

=> accident de travail c'est un peu dur de se le prendre quand on a bien avancé ! (c'est le jeu...)

=> arrêt maladie : cafouillage. Le but était de passer un tour et finalement au tour d'après « tu les fais jouer 2 fois ! »

Solution : ils passent leur tour, puis quand ils peuvent rejouer ils font une mission de leur choix et avancent ensuite.

=> Dans la mission rouge : rajouter le CV

=> faire plus de mission, les mêmes reviennent vite !

**Retour Bruno :**

**Bonsoir Elsa,**

Globalement, ce jeu plaît car a priori ils en redemandent!

Les consignes : elles sont compliquées, et je pense que "faire un tour d'essai" serait aussi simple pour la compréhension.

Sur le contenu pédagogique, il faut vraiment se caler sur le thème : par ex, dans ce cas, donner 3 métiers commençant par la lettre "P"

Très adapté pour tous les participants (hétérogénéité ++), la diversité des missions s'adaptent à des profils différents et les propulse en avant (Ismeta ! Wahouuu!)

Pour la constitution des équipes, c'était adapté car il n'y avait que 3 équipes de 3/4 personnes, mais je pense que c'est un maximum car sinon trop d'attente.

Le nom des équipes : prendre le même nom que les pions (étoile, etc...)

Pour encore dynamiser le jeu, trouver un moyen de faire participer plus les équipes "en attente" (mais là je pinaille peut-être)

Sur le matériel : RAS

Et bravo pour l'enthousiasme et l'empathie de l'animatrice....

## **LE TRI DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES DE PASS**

22.03

1. Classeur SANTE OK

=> manque les jeux à rajouter

2. Classeur FRANCE OK

3. Classeur emploi, c'est parti !

29.03

Classeur emploi : beaucoup de documents à trier, en double, vieux etc, pas de catégories, beaucoup de documents non actualisés.

17.05.2017 : Classeur acheter et chiffre

- état des lieux du classeur « acheter » :

Les thèmes présents: faire ses courses, les commerces, le prix des biens de consommations du quotidien , acheter/payer, documents écrits : (factures, tickets de caisse, chèques), la monnaie

Organisation : Alternance de séances, activités, documents authentiques (factures et ticket de caisse)

Pas de classement particulier si ce n'est les séances avec leurs supports correspondants

Les objectifs d'apprentissage :

=> Faire ses courses

- Faire une liste de course
- Connaître les commerces : leur fonction, ce qu'on y trouve petit commerce VS supermarché VS marchés, où on les trouve, la signalétique
- Évaluer le coût des biens de consommation courants
- Formuler son choix à l'oral dans un petit commerce (boulangerie, boucherie, etc)
- Parler des quantités
- Demander un prix
- Payer : les moyens de paiement, quel moyen de paiement en fonction du lieu + connaître la monnaie, savoir manipuler la monnaie, pouvoir vérifier l'exactitude du rendu
- Connaître et savoir manipuler les écrits propre à la thématique « paiement » : le chèque, la facture, le mandat cash, le ticket de caisse,

Organisation du classeur : chronologiquement par rapport à une situation d'achat

- État des lieux du classeur Chiffres / nombres

Les documents du classeur : les chiffres et nombres à l'écrit de 1 à 100 : reconnaître la forme écrite et écrire (travail de la calligraphie), les chiffres en contextes, exercices de systématisations, jeux sur papier (sudoku, problèmes de math simples), ressources péda (chansons, expressions françaises en rapport avec les chiffres) etc , séances (géométrie, heure, calendrier + jours+ mois+ saisons) (? déplacer?)

Classeur à créer : se repérer dans le temps ( heure, les jours, mois, saisons, événements du calendrier et dans l'espace (prépositions etc)

Partie sur les vacances et météo à rajouter dans le classeur « se déplacer »

Objectifs d'apprentissage :

- Savoir compter de 1 à 1000 (oral et écrit)
- Écrire les chiffres, nombres...
- Les chiffres en contexte : reconnaître les informations chiffrées et savoir les interpréter : heure, prix, numéros de téléphone, sécurité sociale, date, plaque d'immatriculation, distances, volumes (hauteur, largeur => conduite), poids

Classement : les achats, les ressources autour des chiffres et des nombres, les séances

## **Annexe 15 :**

### **Liste des jeux créés**

#### THÈME : SE SOIGNER EN FRANCE

- Le « PASS à dit... »
- Le « Réveil le français qui est en toi ! »
- « Allo docteur ? »
- Le « Tamalou ? »
- Le « Dans mon corps il y a... »
- « Laisse moi t'expliquer ! »
- « Question pour un malade ! »
- Le « P'tit bac des medoc's »
- « À la santé des spécialistes ! »
- « La roue de la santé »
- « Chez la diététicienne »
- « Les sept familles de l'alimentation »
- « Qu'en pensez-vous ? »

#### THÈME : L'EMPLOI EN FRANCE

- « Les métiers en folie ! »
- « Les yeux de lynx »
- « Le voyage spatial »
- « La course à l'emploi »

#### THÈME : LES LOISIRS

- Le « Avis de tempête ! »
- Le « Memory Météo »
- Le « C'est les vacances ! »

#### THÈME : AUTRES...

- Le « Drôles de bobines »

**Annexe 16 :**

**Fiche pédagogique de IRIS**

<b>FICHE PÉDAGOGIQUE</b>			
<b>QUEL JEU ?</b>	<b>POUR QUI ?</b>	<b>POUR QUOI ?</b>	<b>COMMENT ?</b>
		<b>Objectifs visés :</b>	<b>Matériel:</b>
			<b>Moyens humains :</b>
		<b>Compétences mobilisées/ sollicitées :</b>	<b>Déroulement :</b>

**Annexe 17 :**

**Trame pédagogique vierge créée lors du projet**

TRAME PÉDAGOGIQUE « »			
QUEL JEU ?	POUR QUI ?	POUR QUOI ?	COMMENT ?
<p align="center">« »</p> <p><b>Avantages :</b></p>	<p><b>Qui ?</b></p> <p><b>Analphabètes :</b></p> <p><b>Pré-requis :</b></p>	<p><b>Objectifs :</b></p>	<p><b>Matériel / supports :</b></p>
		<p><b>Compétences mobilisées/ sollicitées :</b></p>	<p><b>Déroulement :</b></p>

DÉVELOPPEMENT/ RÈGLES DU JEU	ÉVOLUTIONS POSSIBLES/ SUGGESTIONS ?

## Table des matières

Introduction.....	8
Partie 1 - Contextualisation.....	11
<b>CHAPITRE 1. LA STRUCTURE D'ACCUEIL.....</b>	<b>12</b>
1. LA MAISON DES HABITANTS DES EAUX-CLAIRES ET LE SECTEUR 3.....	12
1.1. Contexte socio-culturel.....	12
1.2. La Maison des habitants des Eaux-Claires.....	12
2. L'ASSOCIATION PASS EN QUELQUES MOTS.....	13
2.1. Le fonctionnement associatif.....	13
2.2. Les ressources humaines.....	14
2.3. Les objectifs, les finalités de PASS.....	15
3. LES ASL DE PASS.....	15
3.1. La démarche pédagogique en ASL.....	16
3.2. Le centre ressource illettrisme (CRI) de Grenoble : IRIS .....	17
3.3. Les acteurs des ASL.....	18
3.3.1. Les animateurs bénévoles de PASS.....	18
3.3.2. La formatrice/ coordinatrice des ateliers de français : Véronique Simon.....	19
3.3.3. Les acteurs périphériques à l'action sociolinguistique .....	20
3.4. Les bénéficiaires des ASL, entre hétérogénéité et homogénéité.....	21
3.4.1. Un public aux caractéristiques socio-culturelles singulières.....	21
3.4.2. Un public homogène dans ses attentes.....	23
3.4.2. Mais également très hétérogène.....	23
<b>CHAPITRE 2. QUELLE OFFRE DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES ADULTES MIGRANTS EN FRANCE ?...25</b>	<b>25</b>
1. LES POLITIQUES D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION EN MOUVEMENT PERMANENT.....	25
2. LES FORMATIONS LINGUISTIQUES OFFICIELLES.....	26
3. LES FORMATIONS LINGUISTIQUES PAYANTES.....	28
4. LES ATELIERS SOCIO-LINGUISTIQUE (ASL).....	28
Partie 2 – Cadrage théorique.....	30
<b>CHAPITRE 3. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE, PIERRE ANGULAIRE DE L'INTÉGRATION.....</b>	<b>31</b>
1. L'INTÉGRATION DES MIGRANTS EN FRANCE : ÉCLAIRAGES TERMINOLOGIQUES.....	31
1.1. Immigré, étranger, quelle différence ?.....	31
1.2. Intégration et insertion.....	32
2. CONNAÎTRE LA LANGUE DE LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL POUR UNE INTÉGRATION DURABLE.....	33
3. LE NIVEAU DE LANGUE, UN OUTIL DE SÉLECTION SOCIALE.....	34
<b>CHAPITRE 4. QUEL CHAMP DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ADULTES MIGRANTS : DU FLE/ FLS AU FLI.....</b>	<b>36</b>
1. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS, UN OBJET DIDACTIQUE MAL IDENTIFIÉ .....	36
2. VERS L'ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL SPÉCIFIQUE : LE FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION (FLI).....	37
3. LES SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION POUR ADULTE : L'ANDRAGOGIE.....	39
<b>CHAPITRE 5. APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LE JEU.....</b>	<b>40</b>
1. DÉFINIR LE JEU, UNE TÂCHE COMPLEXE.....	41
1.1. Les caractéristiques d'une activité ludique d'après Brougère, (2005).....	42

1.2. Les quatre régions métaphoriques du jeu d'après Silva, (2008).....	44
2. LES FONCTIONS DU JEU SELON SILVA, (2008).....	46
3. LE JEU SCOLAIRE EST-IL ENCORE UN JEU ? LE PARADOXE DU JEU, ENTRE APPRENTISSAGE LIBRE ET APPRENTISSAGE GUIDÉ.....	48
4. LE PLAISIR À JOUER, SUPPORT DE LA MOTIVATION.....	49
Partie 3 - Expérimentation, conception des outils, interprétation des résultats et bilan.....	51
<b>CHAPITRE 6. COMMANDE ET MISSIONS DE STAGE.....</b>	<b>52</b>
1. COMMANDE INITIALE DE STAGE : LES DEMANDES DE L'ASSOCIATION ET MON RÔLE EN TANT QUE STAGIAIRE.....	52
1.1. Le tri des ressources pédagogiques.....	52
1.2. L'animation des ateliers de français.....	53
1.3. Soutien pédagogique des bénévoles et sensibilisation à l'usage du jeu en ASL.....	55
1.3.1. Accompagnement des bénévoles.....	55
1.3.2. La question de la posture.....	55
2. DE LA GENÈSE DU PROJET À LA DÉFINITION DE SES CONTOURS.....	56
2.1. Constat initial.....	56
2.1.1. État des lieux des outils et méthodes à disposition des ASL.....	56
2.1.2. Les ressources de PASS à destination des équipes d'animation.....	57
2.1.2.1. Les classeurs de PASS.....	57
2.1.2.2. Manuels, méthodes de français, ouvrages portants sur la didactique.....	58
2.1.2.3. Les jeux de l'association PASS.....	58
2.1.3. Les représentations autour du jeu pour apprendre.....	59
2.2. Définition des besoins et du projet.....	61
2.2.1. Définition des besoins généraux et spécifiques.....	61
2.2.2. Mon projet de stage et mes hypothèses de travail.....	64
<b>CHAPITRE 7. CONCEPTION D'UNE BANQUE DE RESSOURCES LUDIQUES À DESTINATION DES INTERVENANTS. 65</b>	<b>65</b>
1. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES.....	65
2. SUIVRE UNE LISTE DE CONTRÔLE POUR L'ÉLABORATION DES JEUX.....	67
2.1. Avant .....	68
2.3. Après le jeu.....	72
3. ANALYSE DE DEUX JEUX PROPOSÉS.....	73
3.1. « Les métiers en folie ! ».....	73
3.1.1. Fiche de jeu détaillée.....	74
3.1.2. Évaluation du jeu.....	75
3.1.3. Réflexion autour des variantes et des évolutions possibles.....	76
3.2. Le « Tamalou ? ».....	77
3.2.1. Fiche de jeu détaillée.....	77
3.2.2. Évaluation de ce jeu.....	79
3.2.3. Réflexion autour des variantes et des évolutions possibles.....	79
4. ÉLABORATION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE LUDIQUE À DESTINATION DES INTERVENANTS EN ASL.....	80
4.1. Rappel des objectifs de l'outil.....	80
4.2. Élaboration des trames pédagogiques et du guide ludo-pédagogique.....	81
4.2.1. Les trames pédagogiques.....	81

4.2.2. Le guide ludo-pédagogique.....	83
<b>CHAPITRE 8. ÉVALUATION DU PROJET ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>84</b>
1. RAPPEL DES OBJECTIFS INITIAUX.....	84
2. ÉVALUATION DU PROJET PAR LES PARTENAIRES.....	86
2.1. Le retour des animateurs.....	86
2.2. Le retour de la coordinatrice.....	88
2.3. Le retour des participants.....	89
2.4. Les limites de l'outil ludique selon les intervenants.....	91
3. NOTRE ÉVALUATION DU PROJET.....	91
3.1. Les difficultés rencontrées.....	91
3.2. Réflexions personnelles: limites du projet, propositions.....	94
3.3. Réussites, perspectives et réponse aux hypothèse de travail.....	95
3.3.1. Réponse aux hypothèses de travail.....	95
3.3.2. Perspectives.....	96
Conclusion.....	98
Bibliographie.....	100
Sitographie.....	102
Sigles et abréviations utilisés.....	104
Table des annexes.....	105
Notre action :	113
En chiffre :	114
<b>DATES CLÉS :</b> .....	<b>114</b>
<b>2 SALARIÉES :</b> .....	<b>114</b>
<b>LE CA :</b> .....	<b>114</b>
<b>40 BÉNÉVOLES :</b> .....	<b>114</b>
<b>90 BÉNÉFICIAIRES :</b> .....	<b>114</b>

**MOTS-CLÉS** : Ateliers socio-linguistique, migrants adultes, association, jeu pédagogique, insertion

### **RÉSUMÉ**

La formation linguistique pour les migrants adultes renvoie à un champ didactique spécifique défini par un certain nombre de critères que nous mettons en évidence dans ce travail. Face au manque de ressources pédagogiques dans ce champ nous nous sommes intéressées à l'usage du jeu pédagogique pour apprendre le français. D'une part, l'outil ludique s'est avéré pertinent pour répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques des adultes migrants, tournés vers l'intégration. D'autre part, il s'est avéré intéressant pour la prise en compte de l'hétérogénéité en atelier socio-linguistique. Il permet également la création de lien social en favorisant les échanges, la coopération et l'entraide. Enfin, attractif et motivant, il est un moteur pour l'apprentissage.

**KEYWORDS** : socio-linguistic workshop, adults migrants, organisation, educational game, integration

### **ABSTRACT**

Learning a language for an adult migrant refers to a specific didactic field of knowledge. In this report, we will emphasize on a certain number of criterion defining it. We focused on the use of educational games to learn French because of the lack of informative resources in this field. On one hand, a tool based on fun turned out to be relevant to answer the specific needs for learning of migrants willing to blend, and on the other it was particularly suited to take into account the diversity on several levels during the socio-linguistic workshops. It also encourages socialising by creating interactions, cooperation, and mutual assistance. In the end, by being attractive and impelling, it is a great drive for learning.